RODZINA I DZIECKO



N. 1

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

TREŚĆ

Zakłady Graficzne „DRUKPRASA", Warszawa, Nowy Świat 54. Tel. 615-56 i 242-40.

NR. 1. STYCZEŃ R. 1937

RODZINA I DZIECKO

CZASOPISMO ZESPOŁU RODZICÓW

OD REDAKCJI

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dn. 28 grudnia 1936 r., Nr. 11, poz. 229, zamieścił następujący komunikat:

Ministerstwo W. R. i O. P. zwraca uwagę na czasopismo p. t. „Rodzina i Dziecko", które powinno być ze względu na swój charakter i wartości wychowawcze zaprenumerowane do bibliotek nauczycielskich i polecone uwadze Kół i Patronatów Rodzicielskich. (Nr. II, W-8180/36).

Rozpoczynając drugi rok naszej pracy, musimy najpierw przeprosić Sz. Prenumeratorów i Czytelników za przerwę w wydawnictwie, której przyczyną były trudności finansowe.

Nie bacząc jednak na trudne warunki, zachęceni z jednej strony życzliwym ustosunkowaniem się do naszego czasopisma Władz Oświatowych, czego wyrazem jest ogłoszone wyżej zalecenie, a z drugiej — wielką ilością serdecznych, pełnych uznania listów rodziców, szczególniej od Kół Rodzicielskich z najbardziej oddalonych zakątków Rzeczypospolitej — przystępujemy do pracy ufni, że jakkolwiek na skromnym odcinku i w skromnych rozmiarach, to jednak, dążąc do lepszego wychowania naszej młodzieży i my „dźwigamy Polskę wzwyż".

REDAKCJA.

Dr Susan Isaacs

prof. Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Londyńskiego.

WOLNOŚĆ OSOBISTA A ŻYCIE RODZINNE.

Skrót referatu wygłoszonego na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w Cheltenham, sierpień 1936 r.

Głębsze zrozumienie duszy luzdkiej, które nam daje współczesna technika psychoanalityczna, a którą rozszerza badanie dziejów ludzkich i organizacyj społecznych, pozwala nam stwierdzić, że sytuacja rodzinna jest tłem istotnym i niezbędnym rozwoju życia, tak indywidualnego, jak i społecznego.

Początki życia rodzinnego, zarówno jak i rozwoju jednostki ludzkiej, opierają się na dwóch faktach z biologii człowieka, pociągających za sobą bardzo doniosłe konsekwencje: 1) przedłużenie okresu dzieciństwa i dojrzałości (w porównaniu z życiem zwierząt) wraz z zależnością dziecka od rodziców i psychologicznym oparciem na nich całego jego życia duchowego, 2) zamiast okresowości życia płciowego, istniejącej u zwierząt, trwały związek dwóch jednostek, mający na celu wychowanie potomstwa. Dziecięctwo ludzkie zbiega się ze współżyciem pary rodzicielskiej. To stanowi podstawę sytuacji rodzinnej wśród istot ludzkich, stając się źródłem równocześnie największych trudności, jak i największych tryumfów rozwoju ludzkości.

Uważa się dziś na ogół, że jednostka biologiczna, złożona z ojca, matki i dzieci, jest również podstawową jednostką społeczną, bez względu na różnorodność typów organizacyj społecznych, do jakich przynależy. Grupę rodzinną znajdziemy zawsze działającą w łonie szerszych organizacyj społecznych. Zbędnym nieomal jest stwierdzenie tego dla większości form cywilizowanych społeczeństw. Ale nawet i w pierwotnych społeczeństwach, gdzie zarys rodzinny zaciera się w życiu szczepowym, nie zatraca się on całkowicie. I te społeczeństwa można w rezultacie uważać za formy współżycia, zmierzające w swym ostatecznym celu do rozwiązania zagadnień, wynikających z ustosunkowań rodzinnych, (aczkolwiek wiele innych zewnętrznych czynników może się przyczyniać do innego kształtowania się form zewnętrznych współżycia).

Wolność osobista może więc być zdobyta jedynie w łonie rodziny, przez ustosunkowanie się jednostki do podstawowych i nieuniknionych zagadnień współżycia rodziców i dzieci.

Typy układu społecznego rodziny można wyznaczyć od najskrajniejszych form tradycjonalno - autorytatywnych, w których dzieci całkowicie podlegają władzy i prestiżowi rodziców, poprzez cały szereg form pośrednich, aż do najliberalniejszych form rodziny postępowej. Z jednej strony kładzie się nacisk na tradycję i niezmienność przekazanych form

życia rodzinnego, wraz z kultem przeszłości, z drugiej mówi się o podporządkowaniu rodziców potrzebom dzieci, o równości praw, a wszystko to w imię postępu i kultu dla przyszłości.

Wydaje się, że najwyższy stopień wolności osobistej może być osiągnięty najbezpieczniej tam, gdzie unika się jednostronnych krańcowości, gdzie istnieje równowaga pomiędzy prawami i przywilejami zarówno rodziców jak i dzieci.

Liczne i na bardzo szeroką skalę prowadzone badania życia psychicznego jednostek, przedstawicieli najróżnorodniejszych środowisk kulturalnych, metodami psychoanalitycznymi, wykazały, że uczucia i impulsy, powstające w dziecku w stosunku do jego ojca i matki stanowią podłoże całego dalszego rozwoju charakteru, ideałów i postawy społecznej. Pierwotne porywy miłości i nienawiści, rodzące się w dziecku w stosunku do obojga rodziców, stanowią punkt wyjścia rozwoju jednostki.

Obraz świata, jaki sobie dziecko wytwarza, jest absolutny: rodzice są albo całkowicie dobrzy, albo całkowicie źli. Ono samo również jest albo nawskroś dobre, albo do gruntu złe. Zwolna dopiero zmienia się ten obraz, dopuszczając stopniowania i różnice jakościowe. W każdym razie, do dwóch lat conajmniej, a w znacznej mierze przez cały okres wczesnego dzieciństwa, dziecko nie zna tolerancji dla błędów i uchybień, ani w sobie samym, ani w innych: pragnie zawsze dobra absolutnego i zniweczenia bezwzględnego zła. Przemożny lęk budzi w nim wszelki cień sił niszczycielskich, chciwości, gniewu, nienawiści, zazdrości, krytycyzmu, wynoszenia siebie, i to zarówno gdy je wyczuwa w sobie samym, jak gdy je dostrzega w drugich.

W swym świecie wewnętrznym jednostka może szukać zatwierdzenia własnej wolności przez wyrzeczenie się związku ze swymi rodzicami, przez zajęcie postawy opozycyjnej w stosunku do jednego z nich lub do obojga, przez odrzucenie ich i unicestwienie w swym życiu psychicznym lub przez silne związanie uczuciowe z jednym z rodziców, przy jednoczesnym traktowaniu drugiego jako wroga. Takie jednak sposoby rozwiązania konfliktów, powstające w głębinach duszy ludzkiej, nie prowadzą do wyników dodatnich dla rozwoju jednostki. Ten z rodziców, który w wyobraźni danego człowieka został odrzucony, powróci zawsze: w postaci, powiedzmy, objawów neurotycznych, w postaci jakiegoś szczególnego wypaczenia charakteru, w postaci zahamowanej twórczości, w poczuciu braku wolności, lub braku zadowolenia wewnętrznego. Tylko kiedy w swym życiu psychicznym dziecko potrafiło się pogodzić z obojgiem swoich rodziców i ze swym osobistym konfliktem uczuć, dotyczącym obojga, będzie ono mogło w sposób pewny osiągnąć wolność. Tylko o tyle, o ile dziecko we własnej swej duszy potrafi pogodzić się z tym, że rodzice, (a również i rodzeństwo) mają prawo do własnego życia uczuciowego i społecznego, tylko o tyle, o ile dziecko nauczy się kochać ich i identyfikować się z nimi w tym ich życiu osobistym i ustrzec ich od własnej

zazdrości i nienawiści, tylko o tyle potrafi uwierzyć w wolność własną i będzie umiało z niej skorzystać ku zadowoleniu własnemu i dla dobra społeczeństwa. Tylko w ten sposób może jednostka osiągnąć ten stan harmonii wewnętrznej, dla której zmiany nie muszą pociągać za sobą kataklizmów, a dążenie do spełnienia własnych życzeń, reakcji zniechęcenia.

Tak szczęśliwego jednak rozwiązania dziecko nie może osiągnąć samo, i jeżeli do osiągnięcia go w najwcześniejszych jego latach życia nie dopomogą mu rodzice, najlepsze szkoły i najmądrzejsi nauczyciele nie zdołają go w czasach późniejszych nigdy w całej pełni do tego osiągnięcia doprowadzić. W ten sposób dochodzimy do zagadnienia wychowawczego, a w szczególności do jego najwcześniejszych stadiów w życiu małego dziecka wśród rodziny.

Zagadnienie wychowania ku wolności osobistej jest więc w ten sposób związane z zorganizowaniem życia rodzinnego tak, by dopomogło ono dziecku do szczęśliwego rozwiązania swoich pierwszych konfliktów psychicznych.

Doświadczenie dowiodło, że gromadne, koszarowe życie w instytucji wychowawczej, zarówno w wypadkach, kiedy je narzuca konieczność, tj. brak rodziców, jak i w wypadkach, kiedy je dyktuje doktrynerskie pragnienie zastąpienia wychowania rodzinnego wychowaniem zbiorowym, prowadzi do zubożenia psychicznego i do niestałej równowagi duchowej, słowem oddala od osiągnięcia wolności osobistej.

Jakież więc mają być warunki wczesnego życia dziecka, któreby sprzyjały najpewniejszemu i najpełniejszemu rozwojowi wolności osobistej? Muszę się tu ograniczyć do rozważań jak najogólniejszych.

Powiedziałabym przede wszystkim, że człowieczeństwo dziecka, prawda jego uczuć, pragnień i obaw, choć dziecinnych i nieujętych w słowa, winny być uznane przez jego rodziców i opiekunów. Żadna z teoryj, uważających dziecko za mechanizm refleksów, które należy uwarunkować, za glinę plastyczną, którą rzeźbią przyzwyczajenia, nie zdoła go wdrożyć do wolności. Takie teorie są same w sobie wynikiem lęku, nurtującego ich twórców. Wskazują one na ich głęboki lęk wobec rzeczywistych ludzi, rzeczywistych wzruszeń, rzeczywistego kontaktu z żywymi indywidualnościami. Tylko, kiedy zechcemy uznać, że dziecko jest od najwcześniejszych dni swego życia rzeczywistą całkowitą osobowością, mającą własne rzeczywiste cele, tylko wtedy będziemy naprawdę gotowi do zrozumienia dróg jego rozwoju, do osiągnięcia odpowiedniej umiejętności, aby mu w tym rozwoju dopomóc, a jednocześnie będziemy umieli bez przesady, ale i bez obaw, zastosować nasz własny autorytet rodzicielski i wymagać od dziecka, aby uznawało nasze prawa i przywileje jako rzeczywistych ludzi.

To nasuwa nam na myśl drugą zasadniczą przysługę, jaką możemy oddać dziecku w jego rozwoju ku wolności, a mianowicie stosowanie nakazu tam, gdzie on jest potrzebny. Ślepa pobłażliwość i brak należnego autorytetu nie są korzystne dla dziecka.

Możemy być skłonni do ograniczania naszego autorytetu z jakichś przyczyn subiektywnych, ale nie możemy zmienić faktu, że dziecko oczekuje pomocy od rodziców, a pomoc tę dajemy mu przez stosowanie autorytetu tam, gdzie on jest potrzebny. Jeżeli jesteśmy skłonni do rezygnowania z naszego autorytetu rodzicielskiego, dziecko będzie w nas czuło wspólników i pomocników w jego opozycji przeciwko nam, będzie w nas widziało niegrzeczne dzieci, takie same jak ono. O ile nie umiemy się obronić od samowoli dziecka, cały ciężar kontrolowania jego własnych czynności spada na nie, a jest to ciężar za wielki na jego siły. Jeśli dziecko zauważy, że godzimy się z jego samowolą, lub że nie umiemy sobie z nią poradzić, straci zaufanie do naszej opieki nad nim. Wynikająca stąd anarchia i lęk w jego życiu psychicznym nie mogą stać się źródłem wolności wewnętrznej.

Dziecku potrzebna jest nasza pomoc w stworzeniu rytmu i ładu w jego życiu psychicznym i w jego stosunkach ze światem zewnętrznym. Przez identyfikowanie się z rodzicami dobrymi i opiekuńczymi nabiera zaufania we własne możliwości rozwoju w kierunku dobra, a zmniejszenie poczucia lęku umożliwia mu coraz bardziej wolne ustosunkowanie się do otoczenia.

Trzeba jednak dodać odrazu, że autorytet i kontrola muszą być stosowane z umiarem i z miłością. Surowość w stosowaniu władzy rodzicielskiej, choćby korzystnej dla dziecka, miast je wyzwalać, uczyni je niewolnikiem. Wymagania nasze muszą być oparte na zrozumieniu tego, co dziecko rzeczywiście potrafi samowolnie zrobić w każdym wieku i w każdej sytuacji. Wymaga to znajomości normalnych faz zarówno fizycznego jak i umysłowego rozwoju dziecka, znajomości normalnych, samorzutnie przejawiających się impulsów jego w pracy i zabawie. I nietylko znajomości tych rzeczy, ale wczucia się w nie, radości z naturalnych zainteresowań dziecka, zadowolenia, jakie potrafimy znaleźć w jego wysiłkach przy uczeniu się, niesieniu pomocy innym, zdobywaniu wiedzy i doświadczenia. Nadewszystko jednak wymaga uznania ze strony rodziców naturalne dziecięce pragnienie dorośnięcia, osiągnięcia sprawności i niezależności. Trzeba również, abyśmy byli gotowi pozwolić mu na uwolnienie się od naszej pomocy, co jednak nie jest równoznaczne z chęcią przyśpieszenia procesu dojrzewania, lub z odmawianiem dziecku tej pomocy i opieki jaka mu jest potrzebna, i dopóki mu jest potrzebna. W miarę jak dziecko dorasta, powinniśmy z gotowością rezygnować z kontroli wówczas, gdy dziecko samo będzie chciało i mogło przejąć ten obowiązek na siebie. Musimy też pozwolić dziecku na robienie błędów, a czasem i na przedwczesne próby sił własnych, czuwając jednak wciąż przy jego boku i nie dopuszczając, aby popełniane przez nie błędy doprowadziły do sytuacji, w której już za późno na ratunek.

Jest prawdą niewątpliwą, że od lat najmłodszych dziecko wymaga, aby mu dano jakąś rzeczywistą odpowiedzialność, jakiś zakres wolności do

popełniania błędów, do uczenia się przez własne niepowodzenia i przez wysiłek przy poprawianiu swoich omyłek. Tylko realne doświadczenie, zdobywane w atmosferze bezpieczeństwa i miłości mogą umniejszyć lęk, jaki wzbudzają w dziecku jego własne upośledzenia i popędy agresywne, mogą dać mu to zaufanie do samego siebie, które go uczyni wolnym. Nawet małe dziecko wymaga, aby mu dano pole do dokonywania wyboru i do zdobywania coraz to nowych doświadczeń. Nasza mądrość polega na tym, aby wiedzieć, kiedy mu pozostawić swobodę, a kiedy nim kierować w pracy i w zabawie.

Ważną jest ponadto rzeczą, by wzrastające usamodzielnienie dziecka, które dorasta na młodzieńca, jak i w ogóle swobody, udzielane mu w każdym wieku jego rozwoju, nie były przez nie od nas wytargowane opozycją i protestami, a były mu dane dobrowolnie, jako należne mu z naturalnego prawa. Swobody, dawane dziecku, winny być owocem miłości, a nie presji, jego poczucie wolności winno być oparte na identyfikacji z dobrymi rodzicami, a nie na opozycji przeciwko „złym" rodzicom. Wtedy dziecko będzie umiało korzystać ze swobody bez lęku i bez poczucia winy, i nie będzie chciało zrzec się jej w latach późniejszych, ani odmawiać jej swoim dzieciom.

Wreszcie chciałabym zaznaczyć, że stosunki pomiędzy obojgiem rodziców są dla rozwoju dziecka sprawą jak największego znaczenia. Jeżeli ojciec i matka umieją pozwolić sobie nawzajem na wolność uczuć, przekonań i działania, jeżeli cenią siebie nawzajem, a nie widzą w towarzyszu życia jedynie narzędzia do zaspokojenia własnej psychicznej potrzeby tryumfowania nad drugim człowiekiem, wówczas dziecko może wzrastać ku wolności w spokoju i bezpieczeństwie.

Trzeba, żeby dom był miejscem, gdzie zarówno ojciec i matka, jak i dzieci są rzeczywistymi ludźmi i mogą sobie nawzajem pozwolić być rzeczywistymi ludźmi, o szczerych reakcjach uczuciowych, nie zamaskowanych formułami, ani wtłoczonych w sztywne, doktrynerskie formy. Gdy rodzice zdadzą sobie sprawę jak bardzo już człowiekiem jest niemowlę od początku swego życia, jak rzeczywiste są jego uczucia i jak poważne (w ich własnym zakresie) są jego cele, mniej się będą obawiali tam stosować autorytet, gdzie tego trzeba, aby wdrożyć dziecko w przyzwyczajenia, dostosowane do jego rozwoju, tym śmielej będą wymagali, aby dziecko z kolei uznało prawa i przywileje rodziców. Dziecko uczy się być wolnym człowiekiem, gdy styka się z rodzicami, którzy nietylko że są opanowani, zdolni do przystosowania się, pełni zrozumienia dla jego potrzeb, ale jednocześnie nie lękają się zatwierdzenia swego autorytetu rodzicielskiego. Do osiągnięcia tego poczucia pewności i zaufania do siebie najbardziej pomocna jest rodzicom coraz to lepsza znajomość praw, kierujących rozwojem psychicznym i umysłowym dziecka.

(Przekład z upoważnienia autorki, udzielonego redakcji „Rodziny i Dziecka").

J. B.

Janina Rendznerowa

KORZYŚCI DLA RODZICÓW, WYNIKAJĄCE ZE WSPÓŁPRACY DOMU I SZKOŁY [1]).

Szkoła dzisiejsza, wskutek rozkwitu badań pedagogicznych i rozwoju nauk o wychowaniu rozszerzyła do niebywałych rozmiarów zakres swojej działalności.

Ogrom obowiązków, jakie przyjęła na siebie (wychowanie religijne, moralne, społeczne, obywatelskie, państwowe, fizyczne i estetyczne) przerasta zarówno możliwości nauczycieli, jak i metody, za pomocą których ma możność realizowania swych zadań. W rzeczywistości szkoła nie może podołać tym obowiązkom sama. Teorią tylko może być kształcenie charakteru dziecka, kształtowanie jego światopoglądu religijnego, społecznego i obywatelskiego bez udziału rodziny. Szkoła wyrabia w dziecku zasadnicze zdolności intelektualne, szkoła daje dziecku przede wszystkim w i e d z ę o tym, czym jest dobro i piękno w życiu, wiedzę czym jest kultura narodu — a t m o s f e r a d o m u przenosi te pojęcia w sferę emocjonalną, która w młodym wieku kształtuje osobowość i pobudza wolę.

Szkoła bynajmniej nie przejęła od rodziny wychowujących funkcyj rodziców. Jakkolwiek w dzisiejszym świecie pedagogicznym istnieje do pewnego stopnia usprawiedliwione dążenie do ujęcia w swoje ręce kierownictwa w dziedzinie wychowania młodzieży, gdyż rodzice nie zawsze do roli wychowawców są przygotowani, to jednak rodzina jest czynnikiem koniecznym, niezbędnym w wychowaniu i to nie jako teren, na którym wykonuje się szereg posunięć wychowawczych na podstawie naukowych założeń, ale właśnie jako środowisko, nie poddające się żadnemu naukowemu ujęciu, środowisko, czerpiące całą swoją wartość moralną i znaczenie z nie dającej się z niczym innym porównać potęgi miłości rodzicielskiej — prawa boskiego i ludzkiego.

W ostatnich czasach cały szereg prób tworzenia sztucznych środowisk rodzinnych dla dzieci, pozbawionych domu rodzicielskiego, usiłowanie zastąpienia im choć w części tej specyficznej atmosfery, jaką tylko dom rodzinny może otoczyć dziecko, dowodzi słuszności tego założenia.

II.

Przy tak niebywale rozbudowanej działalności szkoły i tak wielkim zasięgu jej wpływów na rozwój osobowości wychowanka, jakaż jest rola rodziców wobec dzisiejszych atrybucyj szkoły?

---

[1]) Artykuł ten oparłam na referatach p.p. M. Kiernikowej, K. Kiersnowskiego, Z. Polanowskiej, M. Szczurkowej i moim. Referaty te wraz z kilku innymi były omawiane na zebraniach Zespołu Współpracy Domu i Szkoły w Pracowni Wychowawczej w Warszawie, a następnie w formie referatu syntetycznego weszły w skład wydawnictwa „Towards a new education", (patrz str. 30 niniejszego numeru).

„Rodzicom ubyło może trochę zajęć, ale przybył niezmiernie poważny i niełatwy obowiązek czujnego i wnikliwego obserwowania wpływów i oddziaływania szkoły na dziecko, albowiem jest rzeczą naturalną, że rodzice, ponosząc moralną odpowiedzialność za wychowanie dziecka, nie mogą zrzec się kontroli nad zewnętrznymi wpływami na jego duszę", oto proste i głębokie słowa jednej z matek.

I dlatego obecnie nawiązanie kontaktu między rodzicami i szkołą nie jest sprawą, która może być, ale jest bezwzględnym obowiązkiem tak jednej jak i drugiej strony. Błędem byłoby mniemanie, że szkoła, dobrze wychowująca młodzież, to dziecko i nauczyciel tylko. Dziecko, przychodzące do szkoły, jest nasycone atmosferą swojego domu, która emanuje na środowisko szkolne, nauczyciel musi się z tym liczyć, gdyż skuteczność jego zabiegów wychowawczych jest uzależniona od współczynnika poszczególnych wpływów rodzicielskich.

Dziecka nie wychowa ani sam dom, ani sama szkoła, gdyż żadne z tych środowisk bez pomocy drugiego, dziecka nie pozna.

Poznanie dziecka jest podstawowym czynnikiem współpracy domu i szkoły. Korzyści, wynikające stąd, są jednakowo ważne dla obu środowisk. Szkoła, aby dobrze wypełnić swą pracę dydaktyczno-wychowawczą, musi poznać materiał ludzki, który jej powierzono, musi zorientować się, jakie dziecko ma warunki w domu i jakim wpływom ulega. Obserwacja dziecka podczas jego pobytu w szkole jest z natury rzeczy fragmentaryczna, uzupełnienie jej za pomocą ankiet i testów często przynosi wątpliwej wartości rezultaty. Aby poznać istotę natury dziecka, jego skłonności, cechy charakteru, ułomności nawet, szkoła musi się porozumieć z rodzicami. Nauczyciel informuje rodziców, jakie jest dziecko w szkole, rodzice nauczyciela — jakim jest dziecko w domu. Wytwarza się w ten sposób dla obu stron mniej lub więcej dokładny obraz rzeczywistej osobowości dziecka.

Rodzice obserwują dziecko stale, codziennie w różnych okolicznościach jego życia i chociaż sądy ich mogą być jednostronne, niekompletne lub zbyt optymistyczne wskutek nadmiernego pobłażania i zaślepienia z nadmiaru sentymentu, to jednak zawierają nadzwyczaj cenny materiał, który w rękach mądrego wychowawcy czy psychologa może dać dokładniejszy obraz dziecka prawdziwego, rzeczywistego i przez sprawiedliwą ocenę umożliwić przystosowanie odpowiednich dla niego metod wychowawczych.

Również i szkoła wcale nie w mniejszym stopniu może pomóc rodzicom w poznaniu swojego dziecka. Bo dopiero w życiu zbiorowym, na tle grupy rówieśników i wśród ludzi obcych — dzieci nasze wykazują nieraz właściwości, o które nigdybyśmy ich nie podejrzewali, znając je w domu rodzicielskim.

Pomijając takie wypadki, w których dziecko świadomie w szkole przybiera inne oblicze, możemy stwierdzić, że sama odmienność środowiska, zajęć, stosunku do osób otaczających — czy to wychowawców, czy kole-

gów — powoduje, że wiele cech nie przejawi się w szkole, albo nabierze innego zabarwienia.

I dlatego obu stronom — rodzicom i szkole zależy na częstej wymianie wzajemnych spostrzeżeń i wniosków. Przez wysłuchanie opinii szkoły rodzice mogą poznać i stosować takie kryteria oceny i środki wychowawcze, które im były niewiadome, ułatwia im to zadanie wychowawcze. Oni zaś mogą wyjaśnić szkole błędne spostrzeżenia i wnioski i w ten sposób zapewnić sobie, że ocena szkoły będzie powzięta na słusznej podstawie.

K o n t a k t z e s z k o ł ą p o z w a l a p o z n a ć w ł a s n e d z i e c k o n a t l e g r u p y r ó w i e ś n i k ó w. Ważną jest rzeczą, by rodzice wiedzieli jakie oblicze ma klasa, do której ich dziecko należy, jakim wpływom ulega, którym z tych wpływów należy się sprzeciwić, a które popierać. Znajomość kolegów dziecka ułatwi orientację, w jaki sposób pokierować życiem koleżeńskim, przynajmniej w młodszym wieku.

Porównywując poziom intelektualny i moralny klasy, rodzice uczą się słuszniej oceniać swoje dziecko, nie przeceniać go. Z drugiej strony wybryki, nastroje, zachowanie się innych dzieci w tym samym wieku tłumaczą te same cechy własnych dzieci jako charakterystyczne dla danego okresu rozwojowego i dają łatwiej dostrzec pewne wybujałości lub przerosty, które może traktowali zbyt pobłażliwie. Znając klasę, znając kolegów dziecka, rodzice ustosunkowują się obiektywniej do nich, niż gdyby stosunek ich pod tym względem opierał się całkowicie na wrażeniach i spostrzeżeniach dziecka.

Znając klasę — można lepiej poznać skłonności i zainteresowania własnego dziecka. Nawet wybór przyjaciela z pośród gromady znanych nam dzieci mówi nam nieraz wiele o naszym dziecku, rzuca nowe światło na jego wewnętrzne życie, które nawet w najserdeczniejszych stosunkach z dzieckiem jest dla nas nie bez tajemnic i niespodzianek. Znając środowisko, możemy prostować sądy o kolegach, często powierzchowne i naiwne, pod wpływem przelotnych wrażeń lub celowo szerzone przez ujemne jednostki w klasie. Ułatwia nam to niezmiernie kształcenie charakteru dziecka. W wieku przejściowym zaś, w okresie bojów i burz wewnętrznych, w okresie zmagań się z samym sobą, znajomość towarzyszów pracy i zabawy dziecka może często zorientować rodzicielskie oczy i serce lepiej, niż nawet obserwacja samego dziecka.

Rodzice, współpracując ze szkołą, p o z n a j ą w y m a g a n i a s z k o ł y w zakresie nauki, wychowania i karności szkolnej bezpośrednio, nie załamane w pryzmacie psychiki ucznia. Jest to ważne dla wszystkich, gdyż nawet ludzie wysoko wykształceni często nie zadają sobie trudu poznania dzisiejszej szkoły, jej zadań, ustroju i myślą kategoriami swych szkolnych czasów, poprzestają w wychowywaniu dzieci na własnych wspomnieniach i z nich czerpią odnośne doświadczenie życiowe, popełniając często błędy nie do naprawienia.

Utrzymując stały kontakt ze szkołą, rodzice poznają specyficzną atmosferę danej szkoły, mogą sharmonizować swoje poczynania wychowawcze, a w każdym razie świadomie ustosunkować się do jej wpływów z wyraźnym nastawieniem do powiązania ich z własną linią wychowawczą, jeśli im ona odpowiada lub przeciwdziałania jej w wypadku przeciwnym. Metody wychowawcze, którymi posługuje się szkoła, mogą być w domu wyzyskane, a nawet przez odpowiednie współdziałanie wzmocnione. Gdy zaś tej wspólnej linii brak, rodzice dobrze zorientowani w sytuacji i pozostający ze szkołą w kontakcie, mogą regulować te sprawy i wpływać na stosunek wychowawczy do dziecka i odwrotnie, przy braku zaś kontaktu ze szkołą pozostają pod wrażeniem krzywdy dziecka. Zresztą często domniemana krzywda jest tylko skutkiem niezrozumienia intencyj wychowawczych lub konieczności, wynikających z rygoru szkolnego. Rodzice, dobrze zorientowani w życiu szkolnym, potrafią tak nastawić dziecko do zarządzeń szkolnych i do osoby nauczyciela i wychowawcy, żeby zrozumiało celowość i konieczność tych rzeczy. Rozumiejąc zarządzenia szkoły, rodzice mogą je należycie sami wyjaśnić dziecku indywidualnie, a nie zbiorowo, jak czynią to nauczyciele, co nie każdemu dziecku wystarcza. Chodzi tu o wyrobienie karności wewnętrznej, nietylko zewnętrznej, której wartość jest powierzchowna i przemijająca. Poznając osobiście nauczycieli, którym powierzają swe dzieci, mogą się z nimi porozumiewać, uzasadniać swe sądy i wymagania, prostować mylne opinie, kontrolować pracę.

Rodzice, znając szkołę, będą zupełnie inaczej ustosunkowani do ewentualnych jej błędów, niż gdyby byli obserwatorami z daleka, informowanymi tylko przez niekompetentne z natury rzeczy sądy i spostrzeżenia dziecka.

Bliska współpraca domu i szkoły wywiera dodatni wpływ na kontakt z własnym dzieckiem. W rodzinie indywidualność dziecka była na pierwszym planie, w szkole z natury rzeczy opieka wychowawcza jest skierowana na całą grupę. Z konieczności więc pierwsze chwile w szkole dla dziecka, wychowanego w rodzinie, nie są miłe, jest to poczucie osamotnienia w tłumie obcych. Rodzice, biorąc udział w codziennym życiu szkoły, pełniąc funkcje opiekuńcze, wnikając w dążenia wychowawcze szkoły, czynią ten proces „wrastania w szkołę" o wiele pogodniejszym dla dziecka. Dziecko nie ma jeszcze przyjaciół, może rozmawiać z rodzicami na temat szkoły, nietylko o niej opowiadać. Dawny, serdeczny stosunek, oparty na wspólności przeżyć, nie ulega zmianom, gdyż jest wspólny temat i wspólna placówka zainteresowań. Dziecko poznaje szkołę i rodzice poznają szkołę — tworzy się nowa więź zainteresowań.

Rodzice, mając doświadczenie życiowe, mogą do pewnego stopnia kierować kształtującym się światopoglądem dziecka w nowej jego fazie — u progu życia społecznego. Przez współpracę ze szkołą, podtrzymując kon-

takt z dzieckiem w jego pierwszych szkolnych latach, znakomicie prolongujemy autorytet rodziców. Przychodzi wiek przejściowy, prawie każdy młodzieniec czy dziewczyna zamyka się w sobie. Postawę rodziców w tym okresie musi cechować szczególna delikatność i subtelność: współpracując blisko ze szkołą, mogą wiele „w i e d z i e ć” o dziecku na podstawie tego, co mówią o nim nauczyciele, a inaczej mówią swoim dobrym znajomym, rodzicom, którzy od szeregu lat z nimi współpracują, niż ludziom obcym, którzy dopiero w chwilach specjalnych trudności wychowawczych do nich przychodzą po radę.

Porozumiewając się często z nauczycielem dziecka, rodzice m o g ą l e p i e j z o r g a n i z o w a ć p r a c ę d o m o w ą d z i e c k a[1]), która jest dalszym ciągiem pracy w szkole i musi się z nią ściśle wiązać. W szkole nauczyciel kieruje pracą ucznia, stosuje najnowsze metody nauczania, może usunąć braki w sposobie zadawania lekcyj, wzmocnić egzekutywę i kontrolę, ale tylko przy czynnej współpracy rodziców, przy ich pomocy może wytworzyć takie warunki, aby praca zadawana do domu była również systematycznie i racjonalnie prowadzona. Rodzice, uświadomieni przez szkołę, na czym powinna polegać praca domowa ucznia, jakiego rodzaju pomoc i kiedy może mu być udzielana, jakie są niezbędne warunki zewnętrzne, aby dziecko pracowało normalnie i spokojnie, mogą wywierać bardzo doniosły wpływ na przebieg tej pracy.

Przez bliski kontakt ze szkołą w z r a s t a j ą z a i n t e r e s o w a n i a p e d a g o g i c z n e i d y d a k t y c z n e w ś r ó d r o d z i c ó w, przez co wychowanie ich dzieci staje się bardziej świadome i celowe, a nie oparte jedynie na intuicji i zwyczaju. Posiadanie własnego sądu o elementach składowych nauczania i wychowania i o psychice dziecka, chroni rodziców od pochopności w wydawaniu błędnych opinii o szkolnictwie i jego potrzebach.

Rozszerzenie wiedzy o wychowaniu, uzyskane przez współpracę ze szkołą, pogłębia światopogląd rodziców.

Wiedza pedagogiczna poczyniła tak duże postępy, że przeciętni rodzice niełatwo dadzą sobie radę ze zrozumieniem wskazań teoretycznych i ich dostosowaniem do konkretnych wypadków swojej praktyki wychowawczej. I tu okazuje się ogromna korzyść, jaką mogą mieć rodzice ze współpracy ze szkołą. Napozór każdy może znaleźć w bibliotece pedagogiczne dzieła, które mu to lub owo zagadnienie oświetlą. Ale tu nie będzie chodziło tylko o teoretyczne zapoznanie się z kwestią, ale o powiązanie jej z konkretnym, indywidualnym faktem. Pracując nad tym samym dzieckiem, znając to dziecko ze szkoły, wychowawca potrafi łatwiej nakierować myśl i postępowanie rodziców na właściwe tory. Będzie to praktyczne zastosowanie zdobyczy wiedzy do tego samego przedmiotu za-

[1]) Patrz art. „Współpraca domu ze szkołą” T. Męczkowskiej, „Rodzina i Dziecko”, Nr. 3, r. 1936.

interesowania rodziców i szkoły, do tego samego dziecka. Nie ulega wątpliwości, że rozstrzygnięcie tej lub innej kwestii będzie wymagało zapoznania się z ogólniejszymi zagadnieniami, mającymi styczność z wychowaniem. W ten sposób pogłębi się wiedza pedagogiczna rodziców, którzy, orientując się w podstawowych prawach rozwojowych dziecka, będą unikali błędów, przynoszących mu krzywdę.

Współpraca ze szkołą wciąga rodziców do pracy społecznej, nieraz otwiera im dopiero pierwszy raz w życiu możność tej pracy (szczególniej matkom) i wyżywanie się w niej, wpływa na wyrobienie społeczne i nastawienie obywatelskie. Budzi świadomość obywatelską w jednostce nawet ze sfer inteligentnych, u których wychowanie i dotychczasowy bieg i tryb życia dotychczas jej nie rozbudziły. Umożliwia rodzicom — szczególniej matkom — taki rodzaj pracy społecznej, który ich nie odciąga od obowiązków wobec własnej rodziny, przeciwnie, ułatwia spełnianie najświętszego obowiązku — dobrego wychowania własnego dziecka. Łączy interes osobisty z dobrem zbiorowym, co jest ideałem dążeń naszej epoki. Rozszerza horyzonty zainteresowań, kształtuje specjalną postawę wobec zbiorowości, rozwija poczucie odpowiedzialności za całość, które każe wierzyć w sens spełniania szerszych zadań, wykraczających poza krąg osobistych interesów jednostki.

Jeżeli chodzi o pracę opiekuńczą rodziców na terenie szkoły, rozwija ona w serdeczny, rodzinny sposób solidarność ogólną rodziców, współpracujących między sobą. Jakkolwiek punktem wyjścia jest prawie zawsze troska o własne dziecko, to jednak z czasem rodzice, szczególniej w dobrze pracującym, sharmonizowanym zespole, stają się naprawdę prawdziwymi, troskliwymi opiekunami całej gromadki, a sami pomiędzy sobą wytwarzają więź, która łączy ich jakby w jedną rodzinę, której współżycie oparte jest na szczerości i życzliwości, współżycie, które z całą pewnością przerasta o wiele w swoich walorach moralnych inne formy życia towarzyskiego.

Współpraca rodziców ze szkołą ma duży wpływ na rozwój ich własnej indywidualności: pobudza inicjatywę twórczą, potęguje optymizm wychowawczy, odmładza rodziców przez żywe, intensywne przeżywanie wrażeń szkolnych ich dzieci.

Poza korzyściami moralnymi współpraca ze szkołą przynosi rodzicom jeszcze cały szereg korzyści materialnych.

Prawidłowe i regularne odżywianie dziecka jest jednym z nakazów wychowania. Udział rodziców w organizowaniu posiłków w szkole, kontrola z ich strony kosztów i jakości posiłków zapewnia dziecku normalny rozwój i chroni przed zaburzeniami w zdrowiu. Zapomogi czy długoterminowe pożyczki, udzielane niezamożnym rodzicom — to pomoc ogromna, dzięki której opłacony zostaje wpis lub uratowane zdrowie dziecka przez wysłanie na konieczną kurację. A jeżeli to jest tylko umożliwienie

wyjazdu na kolonię, zaopatrzenie w mundur lub w ciepły płaszcz, albo udzielenie bezpłatnych świadczeń w szkole, to dla rodziców niezamożnych jest również bardzo ważną pomocą w ich ciężkiej walce o byt.

Doświadczenie rodziców, nabyte we własnym gospodarstwie domowym, pozwala im na zastosowanie go w akcji patronatowej i naodwrót — doświadczenie w pracy w patronacie pozwala na zastosowanie go w domu, przez co wyrabia się zmysł oszczędności i ładu.

Kolaboracja rodziców wszystkich dzieci na terenie szkoły wytwarza jakby zbiornik pomysłowości, inicjatywy i zdolności finansowej, z której przy minimalnych kosztach własnych możliwa jest maksymalna korzyść dla dzieci w postaci świadczeń gospodarczych i kulturalnych.

III.

Intensywność korzyści współpracy domu i szkoły nie zależy od form, jakie ona przybiera, ale od stopnia zainteresowań, od wzajemnej ufności i życzliwości, od uświadomienia sobie swej roli wychowawczej obu środowisk.

Czy to będzie współpraca indywidualna poszczególnych rodziców z wychowawcą ich dziecka, czy zbiorowa rodziców i wychowawców danej szkoły na szerszym terenie, mająca na celu poznanie ogólnych praw rozwojowych dziecka i stworzenie jak najlepszych warunków dla dobra młodzieży całej szkoły, czy będzie zorganizowana w Koła Rodzicielskie, Patronaty, Kluby Rodziców itd. — o jej wartości będzie stanowiła świadomość istotnej potrzeby połączenia wspólnych wysiłków rodziny i szkoły, wspólna wiara w wychowanie, pozytywny stosunek do życia jako bezcennej wartości tworzenia coraz to doskonalszych jego form, wynikających z serdecznej troski nietylko o losy własnych dzieci i powierzonych wychowanków, ale również o wartości duchowe i kulturalne, jakie wniesie nasze młode pokolenie w przyszłość własnego narodu i ludzkości.

Dr Andrzej Niesiołowski

DALEKA DROGA.

Czy my się rozumiemy? Czy my się w ogóle możemy zrozumieć? My, t. j. rodzice i nasze dzieci? Dręczące to pytanie powraca na nowo po każdym nowym niepowodzeniu wychowawczym. My, których młodość, a przynajmniej dzieciństwo upłynęło w epoce marzeń i walki o to, co im, chwała Bogu, wydawać się może rzeczą oczywistą? życie nasze za czasów niewoli wytwarzało może i niezdrową ucieczkę od rzeczywistości w sferę marzeń i ideałów, ale wytwarzało ono też najwyższe napięcie idealizmu, przechodzącego nieraz w bohaterstwo. Młodzież dzisiejsza jest młodzieżą normalną. Jej patriotyzm, to poczucie solidarności

grupowej, dochodzące może i do entuzjazmu w chwilach jakiegoś tryumfu sportowego w rodzaju ostatniego challengu, tryumfu, dostępnego dla wyobraźni dziecięcej. Lecz na codzień są to d z i e c i, żyjące w s w o i m świecie pojęć i wartości, wśród których Ojczyzna, Naród czy Państwo, nie odgrywają roli pierwszoplanowej. Ta różnica jest może najistotniejsza, choć nie braknie i innych. „Starzy" i „młodzi" różnili się zawsze, gdyż jest to koniecznością psychologiczno - fizjologiczną. Lecz nigdy chyba te różnice dwóch pokoleń nie były tak głębokie, jak obecnie. Jest to zrozumiałe: nie pamiętamy bowiem jeszcze tak głębokiego przełomu na przestrzeni tak niewielu lat.

Różnorodność postaw sama w sobie nie byłaby nieszczęściem. Zupełne wyróżnienie, to martwota. Napięcie różnic prowadzi do dynamizacji. Lecz tragizm tego niezrozumienia zaczyna się tam, gdzie zrozumienie jest warunkiem fundamentalnym: na odcinku w y c h o w a w c z y m. Z wszystkich rodzajów techniki, najniżej chyba — mierząc miarą skuteczności — stoi technika kształtowania dusz. Mimo narastających w szybkim tempie wyników różnych badań i pomiarów, mimo różnych systemów i całego pajdocentryzmu, gdy chodzi o k o n k r e t n e dziecko, to najbliższe, nasze własne, rodzone, to my tego dziecka n i e z n a m y. Nie otworzą nam nawet klucze własnych, bladych już wspomnień dziecięcych, tego zamkniętego spustu. żyjemy o b o k s i e b i e, tak blisko, wiążą nas więzy uczuciowe najściślejsze, a jednak jest taka nieprzebyta przestrzeń między nami. Tak blisko i tak daleko! Gorzej, że w miarę narastania własnych przeżyć dziecka i jego wkraczania w wiek młodzieńczy, ten dystans staje się c o r a z w i ę k s z y. Ilość przeżyć wspólnych rodziców i dzieci narasta o wiele wolniej, niż ilość przeżyć zasadniczo odmiennych. Toć nawet to, co przeżywamy wspólnie, przeżywa każdy z nas w sposób zupełnie odmienny, mierząc innymi miarami i włączając w inny system wartości. Jest coś przerażającego i tragicznego zarazem w tym fakcie, że ci najbliżsi stają się nam coraz dalsi, że nam, którym daną jest odpowiedzialność za ich dusze, i wobec Boga i wobec społeczeństwa, nie jest daną możność kierowania rozwojem tych młodych dusz i uchronienia ich przed powtarzaniem błędów, przez które sami już zdołaliśmy przejść. Zdaje nam się wprawdzie często, że kierujemy tym rozwojem. Ale jest to najczęściej złudzenie, oparte na braku samokrytycyzmu i niedostatecznej obserwacji wyników. To, co zdołaliśmy narazie przytłumić przy pomocy tej lub innej represji, nie przestało istnieć jako przedmiot dążeń. W tym głównie, jak stwierdza prof. Znaniecki w swym najnowszym dziele „Social actions", leży przyczyna naszych niepowodzeń pedagogicznych, że ograniczamy się do z w a l c z a n i a z ł y c h s k ł o n n o ś c i, m i a s t w s z c z e p i a ć d o b r e. Ażeby jednak móc działać pozytywnie, musimy najpierw z n a ć dobrze swoje dzieci, nie tylko ich psychologiczne właściwości — a więc temperament, pobudliwość, sposób myślenia i reagowania, typ pamięciowy, umysłowy,

wolicjonalny, uczuciowy. Ważniejsze są studia *socjologiczne* nad własnym dzieckiem, bo dają nam one dopiero wstęp do jego świata *wartości*, do jego „kompleksów zachowania", do norm *jego* środowiska dziecięcego, które większy wpływ wywiera na postępowanie dziecka, niż najlepiej prowadzona szkoła, a często i także — niż dom rodzicielski.

Są to badania niełatwe. Droga do duszy własnego dziecka jest daleka. Trzeba ją jednak przebyć, jeśli się pragnie przełamać tę tragiczną izolację i zdobyć klucz do duszy najbliższej sobie istoty, która nieraz, a raczej normalnie, jest nam tak niedostępna.

Wielkie wakacje i ferie świąteczne to okres najszczęśliwszy, okres wyprzęgnięcia dziecka ze szkolnego kieratu, a najczęściej i okres wypoczynkowy rodziców. Czas to przeżyć najradośniejszych, przy których otwierają się dusze, układają nadszarpnięte nerwy (pojęcie to, niegdyś obce wiekowi młodemu, dziś i w szkole ma już — niestety — swoje smutne prawo bytu), a rzecz tak niezwykła dla człowieka nowoczesnego, jak wolny czas, daje możność pomyślenia o niejednym, na co czasu być nie może w okresie całorocznej orki — zawodowej u rodziców, szkolnej u młodzieży. Niejedną obserwację, wartą głębszego przemyślenia, pozostawiły te chwile naturalnego wzajemnego zbliżenia. Chodzi tu oczywiście przede wszystkim o ojca, bo matka o tyle jest w lepszym położeniu, że zwykle, o ile nie jest zawodowo zajęta, pomaga swoim dzieciom przy odrabianiu zadań szkolnych. Inna rzecz, że byłoby to wielkim złudzeniem wyobrażać sobie, że takie *au courant* szkolnych postępów i ich kierunku, jest już poznaniem głębszym dziecka. Oczywiście, że matka, która potrafi sobie zdobyć zaufanie zwłaszcza mniejszego dziecka, wie o nim stosunkowo dużo. Poznaje ona dużo swą intuicją, choć nie zawsze umie określić te odczucia. Czasem zdaje się jej, że zna każde drgnienie duszy swego dziecka, że umie czytać z jego twarzy. A jednak i to jest na ogół złudzeniem. Nie chodzi tu bowiem przede wszystkim o poznanie nastrojów, ani chwilowych doznań, ani nawet tych wszystkich cech, które składają się na charakter. Z tym wszystkim — znając swe dziecko — mimo to można go nie rozumieć, o ile się nie wniknęło w jego świat wartości. Już małe dziecko uczęstniczy w kilku różnych systemach, nie powiązanych ze sobą (socjologia nazywa to „zamkniętymi układami"). Mała dziewczynka przeżywa zupełnie realnie i głęboko wszystkie komplikacje życiowe, zachodzące w „systemie społecznym", jaki tworzą dla niej jej lalki między sobą i wobec „mamusi". U chłopca, uczęszczającego do szkoły, stosunki z kolegami stają się kompleksem o największej doniosłości wychowawczej. Toć tu właśnie, w tych „kręgach zabawowych" wytwarzają się te podstawowe pojęcia moralne. Ta grupa, jako bezinteresowna i „swoja" w najściślejszym słowa znaczeniu, narzuca swym członkom pierwsze pojęcia, wartość i sprawdziany, do których nie będą się odnosić jako do narzuconych przez gru-

pę starszych, stanowiącą zawsze grupę „obcą", a najczęściej, ze względu na stosowane przez nią represje i wrogą. Od jakości tej grupy zależy prawie wszystko. Wyczuwają to rodzice, którzy dbają o dobór „dobrych kolegów", zwracając przede wszystkim uwagę na dom, z którego ci koledzy czy koleżanki pochodzą. Jest to ważne, ale nie zawsze istotne. Często bowiem jabłka padają bardzo daleko od jabłoni. Chłopcy, a nawet i dziewczęta z „dobrych" domów, mają nieraz swoje własne ukryte życie, które musiałoby przerazić rodziców, wierzących w dobroć swych dzieci. Najczęściej są to skutki niezrozumienia przez dom, że dzieci dla zaspokojenia swoich własnych dążeń, szukają takich możności wyżycia, gdzie nie będzie im groziła represja ze strony starszych. Chcąc temu zapobiec, wychowawca, jak stwierdza jeden z najgenialniejszych praktyków wychowania, św. Jan Bosko, winien stale, w miarę możności, uczestniczyć w całym życiu swych wychowanków. Ks. Bosko miał ten niezwykły dar włączania się w „system" zabawowy swych wychowanków jako przyjaciel i starszy kolega. Toć potrafił on, mając lat pięćdziesiąt, bawić się ze swymi chłopcami w gonitwę, i, co najważniejsze, zyskać sobie laury i w tej płaszczyźnie.

Gdy wychowawca zostanie włączony w grupę rówieśników jako „swój", a przy tym potrafi równocześnie zachować swój autorytet, wtedy wychowanie może osiągnąć swój cel: doprowadzić do tego, że wychowankowie wartości, o które chodzi, uznają za swoje, dobrowolnie przyjęte, a przeto i obowiązujące, a nie jedynie realizowane dla uniknięcia represji ze strony wychowawców.

Cel ten musi przyświecać i wobec naszych własnych dzieci.

Lecz jak dojść do tego?

Przede wszystkim trzeba zwiększyć do maksimum obcowanie z dzieckiem, korzystając z każdej chwili wolnej od zajęć i uważając to za najmilsze odprężenie, którym to obcowanie z dzieckiem będzie wtedy, o ile włożymy w to całą duszę. Winno ono odbywać się nietylko w płaszczyźnie stosunków rodzicielskich, zawierających w sobie zawsze przerost norm negatywnych (zakazów) i z natury rzeczy autorytatywnych, lecz trzeba zejść do poziomu dziecka, stać się jego starszym kolegą, wczuć się w jego świat pojęć, pragnień, doświadczeń i wartości. Nie nowe to niby postulaty, a jednak jak trudno je zrealizować! Mamy wrażenie, że trudność tkwi m. in. w tym, że nie potrafimy zrozumieć strony socjologicznej tych faktów, z którymi się tu stykamy. Popularna socjologia dla rodziców mogłaby tu nowe zupełnie horyzonty otworzyć. Chodzi tu nie o teoretyzowanie, lecz o narzędzia możliwe do ujęcia konkretnej rzeczywistości, trudnej do uporządkowania. Zasób pojęć, o których przyswojenie dla celów praktycznych tu chodzi, nie jest tak duży, by każdy przy niewielkim wysiłku nie mógł go opanować. Chodzi tu o pewne podejście do zagadnie-

nia, o umiejętność analizowania tego, co nazwaliśmy „systemem" wzgl. „kompleksem zachowania" *(behavior complex)* i wyodrębnianie cudzych wartości sprowadzania ich do własnych miar oceny. Dziecko można zrozumieć tylko mierząc je *jego* miarami.

DZIECKO I ŚRODOWISKO

Wpływ bezrobocia na dziecko.

Życie dziecka w rodzinie rozpatrujemy zarówno od strony duchowej, jak i materialnej. Obydwa te czynniki są ważkie, obydwa w ten czy inny sposób wywierają swój wpływ na kształtowanie się nie tylko konstrukcji fizycznej, ale i duchowej młodych istot.

Wiemy z praktyki, że naogół złe warunki materialne wywierają wpływ ujemny na życie rodziny, a tym samym i na dzieci. Częste kłótnie, bijatyki, złorzeczenia z byle powodu pogłębiają rozprzężenie rodziny, zapoczątkowane przez brak wzajemnych świadczeń materialnych, dla których również między innymi istnieje rodzina. Jaskrawy, chociaż nieodosobniony obraz podobnych stosunków nakreśliłem w 5-ym n-rze „Rodziny i Dziecka" z ub. r., w artykule zatytułowanym „Dno piekła w śródmieściu proletariackim".

Dziś chciałbym na chwilę zainteresować Sz. Czytelników zagadnieniem wpływu bezrobocia na stosunki rodzinne, a pośrednio i na dziecko. Spostrzeżenia i wnioski wysnułem na podstawie kilkakrotnych ankiet, przeprowadzanych w szkole powszechnej wśród młodzieży kończącej szkołę, a więc będącej w wieku lat 13 i 14. Materiały zbierałem tylko w województwie śląskim we wszystkich prawie rodzajach środowisk społecznych. Z tych względów, poza uwagami, wspólnymi dla różnych typów środowisk, podam również pewne specyficzne objawy, właściwe danemu typowi środowiska. Przedmiotem naszych rozważań będzie zatem wpływ bezrobocia na dziecko w następujących środowiskach: a) rolniczym, b) rolniczo - przemysłowym, c) proletariackim, d) wielkomiejskim.

Dzieci bezrobotnych przejmują od swych rodziców przygnębienie duchowe i apatię. Ma to miejsce szczególniej wśród dzieci zdolniejszych, wśród dzieci rodzin inteligentnych i naogół dobrze dawniej sytuowanych. Dziecko zdolne, wrażliwe, łatwo wczuwa się w tragiczne nieraz położenie swej rodziny, obserwuje wprost syzyfowe zmagania się ojca i matki, ich walkę o chleb codzienny. Niejednokrotnie w walce tej dziecko bierze osobisty i bezpośredni udział i wówczas żyje życiem nienaturalnym, życiem starszych, dojrzewa przedwcześnie i karłowacieje. Zainteresowania, pragnienia, i dążenia, poziom myślenia takich dzieci mają wiele z cech ludzi starszych, różnią się jedynie płytkością, nie ustępując jednak w zakresie.

Napozór wydaje się paradoksalnym twierdzenie, że klęska bezrobocia wywiera najbardziej zgubny wpływ właśnie na dzieci najzdolniejsze, bliższa jednak obserwacja stosunków, porównanie i zestawienie ankiet z różnych środowisk utrwala nas w przekonaniu, że świadomość nieszczęścia wżera się głęboko w psychikę dziecka inteligentnego, żłobiąc dotkliwe rany, tym boleśniejsze, że umysł nie może się doszukać żadnej perspektywy uleczenia ich w najbliższej przyszłości. A wiemy, że dla dziecka realnym i radosnym jest to, co w danej chwili przeżywa, co w danej chwili jest dla niego osiągalne. Brak cierpliwości i nadziei oraz powszechne narzekanie społeczności lokalnej na bezmiar nędzy dopełnia reszty spustoszenia wśród dzieci.

Objawy te przeszły już dziś prawie powszechnie w psychozę przygnębienia i apatii, która szczególnie ujawnia się w domu rodzinnym, gdzie naogół nie ma miejsca na zakłamanie, gdzie mimo wszystko panuje atmosfera względnej szczerości, bo przed dziec-

mi trudno się ukryć. Piętno przygnębienia i beznadziejności ujawnia się jednak i w szkole, do której młodzież mimo wszystko odnosi się z pewnym uprzedzeniem. Dziecko z jednej strony ukrywa przed wychowawcą tajemnice swej duszy, nadrabia miną, z drugiej jednak niekonsekwencja w jego postępowaniu odsłania niejednokrotnie fakty nagie i bolesne. One tłumaczą do pewnego stopnia nikłe wyniki pracy dziecka w szkole, one są przyczyną plagi drugoroczności, grasującej nagminnie w środowiskach o większym natężeniu bezrobocia. Trudno bowiem wymagać od dziecka pracy umysłowej, skoro żołądek jego wygrywa przeróżne melodie, skoro skurcze mięśni zajmują jego umysł. Dziecko przychodzi do szkoły zziębnięte, głodne, często już spracowane, usmolone, obdarte. Widok kolegów sytych i okrytych pogłębia jedynie uczucie boleści, pogłębia przekonanie, że beznadziejną jest praca jego, bowiem nigdy nie dorówna ono dzieciom dobrze sytuowanym.

Dzieci odczuwają również doskonale i dotkliwie niezręcznie organizowaną dla nich pomoc społeczną, jakkolwiek z drugiej strony zdają sobie sprawę (i to niekiedy bardzo jasno), że brak pracy wyrósł na tle obiektywnych warunków, że nie jest wynikiem niezaradności lub opieszałości ojca lub matki. Kilkunastu chłopców skarżyło mi się w czasie przeprowadzania ankiety: „Tata chcą pracować, ale nie ma stalunków!". Inny chłopiec twierdził, że „jak węgiel stanieje, wtedy cały kraj będzie palił węglem a nie drzewem lub łubinem, jak na Wołyniu"; wtedy też „ruszą kopalnie i ojcowie dostaną robotę". Pogląd na tę ważną sprawę, która m. in. wpływa wybitnie na ustosunkowanie się dziecka do rodziców, starałem się badać w każdym środowisku, w którym dotychczas danym mi było pracować. Ankiety i wypracowania na ten temat uczniów i uczenic najstarszych klas szkoły powszechnej (w Kamieniu, pow. rybnicki, w Knurowie I i II oraz w Katowicach — Centrum i w Katowicach — Zawodziu) utwierdziły mnie w przekonaniu, że dzieci naogół współczują rodzicom w ich ciężkim położeniu, a w większych środowiskach starają się nawet pomagać im, oczywiście w tych wypadkach, gdy istnieje możliwość zarobkowania.

Odnośnie samej opieki nad dzieckiem trzeba mieć na uwadze, że właśnie one same początkowo wstydzą się przyjmować jakiekolwiek dary, później jednak zostają odpowiednio pouczone przez rodziców i nietylko, że nie wykazują żadnych skrupułów, ale coraz natarczywiej wyciągają rękę po darowiznę. Ponieważ pracuję w środowisku o wielkim nasileniu działalności niemieckiej propagandy, zarówno wśród starszych, jak i wśród dzieci, często danym mi jest słyszeć przykre, choć niby nieśmiałe i ciche powiedzonka dzieci szkolnych: „W niemieckiej szkole, to co chwila dostają zeszyty", „Niemcy, to dają na drugie śniadania ile tylko zjeść można, a dają też fajne galoty, koszule, rękawiczki i wszystko". Jest to szczera prawda, i my też dajemy, tylko, że Niemcy mogą dać nawet nieco więcej, bo są popierani przez ciężki przemysł będący w rękach niemieckich (52%), mają niewiele (5,2%) dzieci w swych szkołach mniejszościowych, więc i opieka ta nie zostaje tak rozstrzelona na drobne datki, jak to ma miejsce w naszych szkołach.

Zasiłki w naturze, udzielane rodzinom przez samorządy, w postaci chleba, mąki, kaszy, cukru, węgla i t. p. wydają się daleko bardziej celowe, niż zasiłki pieniężne, chociaż i te są niejednokrotnie konieczne. Chciałbym tylko zaznaczyć przelotnie, że poważna część zasiłków pieniężnych zostaje przepita przez ojców rodziny w karczmie, a sama rodzina nadal głoduje. Na tym tle dochodzi do bardzo niemiłych incydentów domowych, które niejednokrotnie likwidują władze. Dowodem, że naturalia bardziej odpowiadają celowi, niechaj będą właśnie opinie roztropnych bezrobotnych oraz złorzeczenia pijaków, awanturników i t. p. zdegenerowanych typów. Nierzadko przy wyjściu z t. zw. azylu, w którym bezrobotni otrzymują wiktuały, słyszałem takie zdania, wykrzykiwane pod adresem władz samorządowych: „Pierony, futrujom mie cukrem, jak kanarka, a jo bez galot łaża", lub: „Dają i dają tyn koks (chleb) a fetu (smalcu) — to do niego nima. Oblezie ci to zęby to ciasto i rób z tym, co

chcesz! Szlag by to trafił! Jak masz jedno — to nima drugiego". Inny wręcz oponował przeciwko przyjęciu naturaliów, domagając się gotówki. „Dowejcie waluta, to se som kupia, co byda chcioł. Wasze hadry se schowcie na pogrzyb, jak bydziecie umierać". Gdy urzędnik zwrócił mu uwagę na niestosowne zachowanie, wówczas otrzymał odpowiedź: „Dajcie robotę, to wom tu łaził nie byda, aże nie. Niebyda wom zawrocoł głowy, a to, co sami mocie, możecie se zeżreć, wy strupy". Innemu perswadował urzędnik celowość obdarzania chlebem, mąką i t. p., zaznaczył przy tym, że bezrobotni przepijają zasiłki pieniężne i w domu panuje nędza. Na to otrzymał odpowiedź: „A cóż wy se myślicie, że jyny wy możecie szłepać (pić). Nie, braciaszki! My se tyż chcemy zaloć chroboka! To wszystko boski dar, to i my możemy go używać". Odpowiedzi te nie są odosobnione, bowiem spotyka się je na porządku dziennym.

Najgorzej jednak wpływa na młodzież brak perspektywy otrzymania pracy w przyszłości. Przeświadczenie to wytwarza depresję moralną wśród młodzieży, zobojętnienie dla nauki i wszelkiej pracy, mającej na celu przygotowanie dzieci do przyszłego życia. Dołącza się tu fatalny wpływ bezrobotnych mas młodzieżowych, niezorganizowanych, włóczących się bezczynnie. Ci właśnie spośród nich, którzy zdobyli odpowiednie przygotowanie do zawodu, ale nie znaleźli dotychczas pracy, demoralizują i dzieci w wieku szkolnym. M. in. na skutek tych faktów mentalność i moralność młodzieży szkolnej należy w środowiskach proletariackich postawić pod dużym znakiem zapytania.

Umysł dziecka rodziców bezrobotnych został poważnie zaprzątnięty zagadnieniami bytu, troską i obawą o niepewne jutro, przy czym koszmar ten dręczy najcenniejszy i najsubtelniejszy materiał, po którym w normalnych warunkach wychowawca najwięcej by się spodziewał.

Już pobieżna obserwacja utrwala nas w przekonaniu, że większość dzieci bezrobotnych przychodzi do szkoły głodna, zziębnięta, obdarta; pragnienie i głód nie pozwalają im skupić myśli na przedmiocie pracy szkolnej. Brak materiałów szkolnych, zeszytów, ołówków, piór, nie mówiąc już o książkach, za którymi tęskni niejedno dziecko i pożera oczyma z poza wystawy księgarskiej, sprawia nieprzebyte trudności zarówno nauczycielowi, jak i reszcie klasy, tamując normalny bieg zajęć szkolnych. W wielu szkołach młodzież pisze na torebkach, na skrawkach papieru z gazet. Brak przyborów i odzienia odbija się na frekwencji. Od wczesnego rana rodzice zabierają ze sobą dziecko do pracy na „biedaszybach", na hałdy, do lasu i w najlepszym razie zgłasza się uczeń do szkoły o godz. 11-ej. Wygląd zewnętrzny po takiej pracy: zamorusana twarz i ręce, zabłocone ubranie, mokre obuwie, zazwyczaj same tłumaczą nieobecność dziecka. Wiadomo, kopał się jak kret w norach aby zdobyć grosz na śniadanie dla siebie i młodszych braci. Podobnych absencyj ani ganić ani egzekwować nie można, wszak dziecko w pocie czoła pracowało, wszak bez tej pracy się dom nie obejdzie.

Najważniejszym i najmniej pożądanym objawem jest jednak negatywne naogół ustosunkowanie się rodziców bezrobotnych, jak też i dzieci, do nauki szkolnej. Z odpowiedzi ankietowych wywnioskowałem, że dzieci bezrobotnych absolutnie nie wierzą w skuteczność nauki, nie widzą w niej żadnego praktycznego pierwiastka, ni wpływu na przyszłe życie. Z tych też względów istnieje między dziećmi i rodzicami cicha zmowa przeciwko szkole. Rodzice skrupulatnie tolerują opieszałość i lenistwo swych dzieci, pisząc kłamliwe usprawiedliwienia dla nauczyciela.

Sądzę, że problem bezrobocia musi być rozwiązany zarówno wśród starszych, jak i wśród młodzieży. Nie można bowiem oczekiwać na mannę z niebios. Trzeba raczej przystosować się do nowych warunków i „nie w marzeniu, nie w ułudzie, ale w znojnym, twardym trudzie" pokonywać piętrzące się przed nami, jako rodzicami i wychowawcami trudności.

Nie możemy gubić z oka naszych latorośli, nie wiemy z góry, co z nich może wyrość. Dlatego, o ile z jednej strony słyszy się dziś krytykę szkoły, że staje się coraz bardziej urzędem opieki społecznej, o tyle z drugiej strony, trzeba przyznać, że akcja charytatywna nie może być dziś wyłączona poza nawias pracy szkolnej. Bez przyodziania i odżywienia dziecka nie można sobie wyobrazić pracy umysłowej. Lepiej, że funkcje te spełniają szkoły i Rady Rodzicielskie, niżby miały one przejść w nieodpowiednie ręce. Przyniosłyby wówczas wręcz przeciwny zamiarom skutek.

Jeżeli spotkamy na ulicy dziecko bezrobotnego, jeżeli może to dziecko spojrzy na nas „spode łba", nieufnie, jeżeli nas obdarzy może przykrym epitetem, nie bierzmy mu tego za złe. W codziennych trudach i zmaganiu się, w walce o prawo do życia, wiele uszło z niego, co stanowi istotę człowieka, przybyło — co stanowi istotę zwierzęcego instynktu. Stąd też człowiek w krawacie, w białym kołnierzyku, w czystym i pięknym ubraniu, pojawiający się w środowisku bezrobotnych, długo będzie budził nieufność, zawiść, wrogi stosunek nędzarza do posiadacza, głodnego do sytego.

W środowiskach wiejskich obserwowałem daleko większą czułość i opiekę nad bezrobotnymi ze strony sąsiadów. Zarówno rolnicy jak i kupcy, rzemieślnicy, urzędnicy, starali się jak mogli wspierać bezrobotnych. Na święta np. komitety lokalne starają się, aby każdy bezrobotny miał trochę ciasta, by dzieci jego nie przymierały głodem i naprzód obmyślają odpowiednie środki zaradcze. Podobnie i wśród dzieci rolników i bezrobotnych panuje większe zżycie, zacierają się różnice materialne, wspólne obcowanie, wspólne uczęszczanie do szkoły, bliskość osiedli, analogiczne zajęcia domowe, powodują zbliżenie się dzieci do siebie. Ponieważ prawie każdy drobny rolnik przechodził skrajną biedę (dorobkiewicz), ponieważ tę biedę przez pewne tygodnie w roku do dziś klepie, stąd rozumie i czuje ją u sąsiada i pomaga, jak może.

Brałem udział w różnych komitetach charytatywnych dla bezrobocia, zbierałem składki, dary, fanty i t. p. i chciałbym jeszcze zdradzić jedną tajemnicę wzajemnego ustosunkowania się socjalnego do bezrobotnych. Streszcza się ona w szczerym i głębokim powiedzeniu naszego wieszcza Mickiewicza:

„Kto nie był człowiekiem ni razu, —
Temu człowiek nic nie pomoże"...

Zygmunt Gryń
(Śląsk).

ARTYKUŁY DYSKUSYJNE

Jeszcze o atmosferze wychowawczej.

W czasie czytania artykułu p. Skwarczyńskiej „Osobowość, czy osobowości w działaniu atmosfery wychowawczej" [1]) zaczęłam się zastanawiać nad tym, jak daleko przeciętna atmosfera wychowawcza naszych rodzin oddalona jest od ideału nakreślonego przez autorkę, gdy „pierwiastek męski i kobiecy..., ludzie o różnej budowie psychicznej zespolą się miłością dla podobnie pojętych ideałów i sharmonizują się w podobnym pojmowaniu życia i jego wartości".

Myślałam o tych realnych, przeciętnych rodzinach, tętniących naturalnym życiem — nie o nielicznych rodzinach, przekształconych w sztuczne organizacje wychowawcze zbyt świadomie i teoretycznie ujmujące zagadnienia pedagogiczne. Nie mówię też o związkach, wytworzonych przez wyjątkowo wysokie organizacje duchowe, których jest przecie tak niewiele.

W tych zwykłych rodzinach, mimo najlepszych chęci, rzadko kiedy osiąga się owo sharmonizowanie atmosfery wychowawczej. Choćby bowiem zasadnicze postulaty były uzgodnione przez rodziców — życie jednak składa się z milionów drobiazgów, inaczej ujmowanych przez matkę czy ojca.

---

[1]) Rodzina i dziecko Nr 8, r. 1936.

Największa nawet miłość nie oznacza przecie jednomyślności. Na dziecku zaś ogniskują się różnice indywidualne rodziców, przecinają się tradycje dwóch rodzin, często dzielnic nawet. Dziecko zdaje sobie doskonale sprawę z tych zasadniczych lub małoznaczących różnic, charakteryzujących dom matki czy ojca, różnic, które zaznaczają się we wszelkich przejawach życia, począwszy od zamiłowań i tradycji kulinarnych, skończywszy na pojęciach artystycznych i innych głębszych, duchowych.

Od najmłodszych lat zdajemy sobie sprawę, że ojciec i matka to nie jest jedno, że babcie i ciocie z jednej czy z drugiej strony stanowią dopełnienie, podtrzymujące odrębności rodowe, potrafimy też odpowiednio wyzyskać te spostrzeżenia. Pamiętać należy, iż sprawy, którymi dorośli mało się przejmują, nabierają nieraz wielkiego znaczenia wobec wrażliwości nerwowej dzieci. Czasem nieznaczna różnica zdań wydaje się im tragedią. W ogniu tej tragedii, kosztem silnych wstrząsów duchowych wykuwa się czasem głęboka uczciwość wewnętrzna. Lecz potrzeba decyzji, kto w rodzinie ma rację, kosztuje dużo młody organizm.

Może wobec tego lepiej jest nie wyjaśniać do końca zagadnienia wywołującego różnicę zdań i dla świętego spokoju uniknąć dyskusji? Wówczas jednak dziecko literalnie i uczciwie pojmujące prawdę, wyczuje niedomówienie i zakłamanie, lub wyda mu się, iż sprawa ważna jest zlekceważoną, czy nie dość przemyślaną przez rodziców. Wyczuje też, iż indywidualność ich nie promieniuje w całej pełni, lecz jest przytłumiona, czy przygaszona sztucznie. Wobec tego ta osobowość, która przede wszystkim może wywierać wpływ wychowawczy, jest skrępowana. Naturalną koleją rzeczy kontakt z matką jest najbliższy. Matka wychowuje przede wszystkim, często całkiem podświadomie, czasem dobrze, często źle — lecz tak czy owak dobrze poznaje dziecko. Ojciec chce czasem również wychowywać, lecz zna dziecko mało, upraszcza sobie często zadanie przesłankami w rodzaju: „dziecko nie ma nerwów" i t. p. Wiemy, jak dobrze trzeba znać materiał, z którego się tworzy. Jak dobrze więc trzeba znać duszę dziecka, ten materiał kruchy i delikatny, gdy chce się w nim rzeźbić.

Zdarzają się bardzo dobrzy wychowawcy wśród tak zwanych ludzi prostych. Stałe przebywanie z dziećmi w jednej izbie, poważny stosunek do życia i obowiązków i brak środków na rozrywki zmusza do koncentrowania uwagi na rodzinę, a nie rozpraszania zainteresowań przez kawiarnie, kino i t. p., do których pędzą nerwy dzisiejszego inteligenta.

Często też w rodzinie uboższej starsi bracia, nie mówiąc już o siostrach, zmuszeni są do opieki nad młodszymi. Wiemy przecież, iż częstokroć rodzeństwo ma nie mniejszy wpływ wychowawczy, niż rodzice. W tych warunkach uczą się, czym jest dziecko i mimowoli zastanawiają się nad kwestiami pedagogicznymi, co im się przydaje w późniejszym życiu.

W rodzinach inteligenckich starsze rodzeństwo mało ma sposobności do opieki nad młodszymi. Uważałoby to sobie zresztą za wielką krzywdę. W wiecznym poszukiwaniu wrażeń zewnętrznych, żyjąc w kinematograficznym tempie, nie ma czasu spostrzegać tego, co się dzieje w najbliższym otoczeniu.

Gdy człowiek już zakłada rodzinę, za późno jest może by się uczył, iż wychowywanie jest rzeczą poważną i niełatwą.

Winno się więc młodzież do tych zadań wprowadzać, lecz jak osiągnąć to przygotowanie?

Niezmiernie ważne znaczenie mają wspomnienia z własnych przeżyć rodzinnych. Dlatego należy w miarę możności starsze rodzeństwo wciągać do zagadnień wychowawczych. Nie należy też tłumić uczuciowości chłopców — nie mają jej zresztą za wiele — jak często źle i niesłusznie używane jest powiedzenie: „nie bądź babą".

Zdarzają się chłopcy, którzy lubią bawić się lalkami, lub przynajmniej je posiadać. Są często za to przedmiotem drwin rodziny. Tymczasem nie jest chyba zbrod-

nią, iż mają instynkty ojcowskie i chęć opiekowania się istotą drobniejszą. Nie dowodzi to wcale papinkowatości, lecz pełni uczuć. Wobec niewłaściwego podejścia starszych może nastąpić niepożądane zahamowanie.

Potrzebne jest jednak pewne przygotowanie teoretyczne. Nie chodzi mi o szkołę dla ojców, lecz o pewien dobór lektury. Tyle jest pięknych i emocjonujących przeżyć dziecinnych w literaturze. Można również poruszać pewne zagadnienia psychologiczne dzieci na lekcjach polskiego, czy propedeutyki filozofii. Takie sprawy zawsze interesują, bo przypominają niedawne przeżycia dziecięce, czy nawet obecne. Klasa chłopców będzie się może wstydziła okazać zainteresowanie tymi kwestiami — jednak coś w ich dusze zapadnie i zakiełkuje w chwili odpowiedniej.

Powinno się bezwzględnie wpoić to, iż kwestii wychowawczych nie można lekceważyć.

Rodzina więc i szkoła muszą współpracować nad tym, aby wychować ludzi, których emanacja wychowawcza wytworzy właściwą atmosferę w rodzinie, ludzi, którzy będą rozumieć przede wszystkim, że wychowanie dzieci nie jest zabawką, że w rodzinie nie powinny się zacierać i ubożeć osobowości, lecz że wzajemna tolerancja i szacunek powinny dopomóc do wytwarzania jaknajwiększych bogactw duchowych każdego środowiska rodzinnego. Ponieważ teraz jest źle pod tym względem, należy dążyć, aby przynajmniej w przyszłym pokoleniu błędy naprawić.

Ewa Małachowska.

W odpowiedzi na artykuł „Kapitalizacja wychowania".

W Nr. 8 „Rodziny i Dziecka" był zamieszczony artykuł p. Anny Koryzny p. t. „Kapitalizacja wychowania", w którym autorka radzi rodzicom zabiegać zawczasu o spokojną starość i byt u dzieci, uznając hasło „to wszystko co robimy dla was, naszych dzieci, wy oddacie kiedyś waszym dzieciom" — za przebrzmiałe. Według p. Koryzny należałoby je zmodyfikować w dzisiejszym wychowaniu, przygotowując dzieci od najwcześniejszych lat życia do przyszłej opieki materialnej nad rodzicami. Autorka zaleca dość bezwzględne i stałe domaganie się od dzieci pozostawienia chociaż „skromnego kącika" w ich planach życiowych dla starych rodziców.

Jednocześnie na początku artykułu znajdujemy zastrzeżenie, że artykuł ten nie jest bynajmniej peanem na cześć materialistycznego pojmowania obowiązków rodzicielskich. Ale mimo woli narzuca się pytanie: czemu nie jest? Wydaje mi się, że byłby nim z łatwością, gdyby rozszerzyć mu nieco ramy, gdyby objął wszystkie dziedziny obowiązków rodzicielskich, wszystkie dziedziny współżycia rodziców z dzieckiem i obliczył tam kapitał wkładu i odsetki od niego, ale ponieważ artykuł p. Koryzny tych wszystkich dziedzin nie obejmuje, moim zdaniem to jest j e d y n a przyczyna, że rzeczywiście nie można go nazwać szumnie „peanem na cześć materialistycznego pojmowania obowiązków rodzicielskich". To co jest, jest jednak jakby ogólną „radą praktyczną", jakby receptą, co zatytułowałabym zwyczajnie „co mają robić rodzice, aby zapewnić sobie na starość byt u dzieci"? To jest naprawdę kapitalizacja wychowania, i stanowisko takie jest nieuzasadnione, a więc niesłuszne.

Nie można przecież wprowadzać terminu kapitalizacji w najbardziej idealistyczną dziedzinę życia człowieka, w jego sens i sedno. Nie można z niej z premedytacją chcieć obliczać odsetek ani sumy wkładu, bo traci na wartości, a nie jest przecież tranzakcją, ale posłannictwem człowieka. Dziś, w czasach materializmu, gdzie aż krzyczy się o idee, jakże wprowadzać zasadę kapitalizacji tam, gdzie chyba jest najmniej odpowiednia.

Odwieczne prawo przemijania i praca dla przyszłych pokoleń, to, co widzimy w każdej dziedzinie życia, jest i w miłości rodzicielskiej. „Dzieci oddadzą to, co dostaną od nas, swoim dzieciom", to nie jest przebrzmiałe hasło wychowania, jak chce p. Ko-

ryzna, to nie może przebrzmieć, bo jest odwiecznym prawem natury, że młode trzeba wykarmić i wychować jak najlepiej, bo im się to n a l e ż y, skoro sprowadziliśmy je na ten świat.

Zwierzę ma instynkt wychowania młodych, wychowuje je i zapomina, nie żąda żadnej nagrody, czy „zwrotu kosztów". Człowiek stoi wyżej, kocha dzieci przez całe życie i przez całe życie są mu najbliższymi istotami. I człowiek uważa tę miłość za rzecz w swoim życiu najdoskonalszą, a jeżeli czasem myśli o poświęceniu i ofierze, to zapomina o zadowoleniu i wartości, jakie jednak ma z tego, i to są właśnie owe odsetki, jeżeli już musimy mówić tymi terminami. Jakież więc jeszcze i czym umotywowane mamy prawo, chcieć jakiejś rekompensaty materialnej dla siebie bezpośrednio?

Jeżeli do najdoskonalszej sprawy życia ludzkiego wprowadzimy moment kalkulacji, to wolno i można automatycznie przenieść go i do wszystkich innych dziedzin życia, bo miłość rodzicielska to według mnie właśnie ostatnia forteca przed „kapitalizacją". Jeżeli wprowadzimy ją tam, wejdzie wszędzie. A przecież obecnie tak bardzo występujemy i staramy się walczyć z jej przenikaniem do wszystkich dziedzin. Zostawmy tę jedną z niewielu spraw idealną, bez domieszki kalkulacyjnej, życie tak mało ich oszczędza.

I jeszcze jedno. Czy, gdy powiemy np. jak pisze p. Koryzna, że chcemy „chociaż sucharek" z przyszłej cukierni naszego dziecka lub spacer niedzielny jego taksówką, czy wówczas w małym, dziecinnym serduszku nie będzie uczucia żalu i przykrości, że jednak ta mama jest taka chytra. Bo dzieci nie zawsze są bardziej egoistyczne od dorosłych, jakże często są bardzo wspaniałomyślne: „będziesz miała najśliczniejsze suknie i same brylanty, jak ja dorosnę, i będziesz chodzić po złocie...", albo: „kupię wam śliczny dom i samochód i będziecie do mnie przyjeżdżać" — tak często przecież słyszymy podobne obietnice z ust naszych maleństw.

Mógłby mi ktoś zarzucić, że życie jednak jest życiem i co będzie, gdy rodzice stracą posadę lub wyczerpią się ich materialne zasoby? Myślę i głęboko wierzę, że z czystej atmosfery rozumnego wychowania, przepełnionej najpiękniejszą miłością rodzicielską, możliwie bez wszelkiej kapitalizacji na względzie, wyłoni się zawsze i będzie zupełnie naturalną dla dzieci sprawa dopomożenia rodzicom. Nie dlatego, że rodzice będą tego od nich wymagać, ale wypłynie to samo z ich miłości, a tym silniej, tym spontaniczniej, im mniej będziemy chcieli „kapitalizować".

E.

GŁOSY RODZICÓW

Szczęśliwość jako czynnik wychowawczy.

Może nigdzie w dobie obecnej kwestia wychowania nie jest tak aktulna, nie absorbuje tak umysłów, jak w Polsce.

Niestety, rodzice przyglądają się na ogół wysiłkom pedagogów biernie, a nieraz krytycznie, nie pamiętając, zdaje się, że właśnie od nich zależy, by młodzież chętnie i skutecznie pracowała, by pogodnie znosiła trudności, które nastręcza życie w gromadzie.

Radząc nad sposobami wychowania młodzieży, zapominamy o najważniejszym bodaj czynniku wychowawczym: o p o g o d n e j a t m o s f e r z e d o m o w e j.

Szkoła okaże się bezsilna, jeśli rodzina nie przyjdzie jej z pomocą. Głębokim moim przekonaniem, opartym na długoletniej obserwacji jest, iż dziecko kochane i szczęśliwe jest najlepszym materiałem w szkole, a gdy dorośnie, w społeczeństwie.

Tragiczne dzieje Polski wpływały na całe pokolenia w sposób deprymujący, a w pewnym względzie nawet demoralizująco. Obecne starsze pokolenie nie umie się cieszyć

teraźniejszością, ani spokojnie i odważnie patrzeć w przyszłość. Zbyt mały wysiłek wkładamy w to, by dzieci nasze nie zarażone wszak destrukcyjnym tragizmem wschodu, rosły w atmosferze rozumnego optymizmu.

Największą cnotą, którą człowiek powinien wynieść z domu rodzinnego, gdy wyrusza w świat, ma być wiara we własne siły i pogoda ducha.

Nosząc w sobie szczęśliwość, umiejąc wyszukać radość tam, gdzie inni jej nie widzą, przezwycięży nie jeden ból, wybaczy chętnie nie jedną krzywdę.

W normalnym domu, normalne dziecko powinno być szczęśliwe.

Rzecz jasna, że nikt nie jest w stanie odwrócić ciosów, które na każdego z nas spadają, możemy jednak uodpornić dzieci na przeciwieństwa losu, dając im promienne, beztroskie dzieciństwo, które stanie się źródłem siły na całe życie i wiary w możliwość szczęścia.

Zbyt wczesne dojrzewanie dzieci, którym rodzice narzucają ciężkie problematy do rozstrzygnięcia, musi spaczyć normalny rozwój, powikłać prymitywny, chwiejny światopogląd.

Nie możemy zmienić warunków naszego życia, ale jesteśmy w stanie usunąć z niego niepotrzebne rozterki. A więc przede wszystkim niech panuje między rodzicami bodaj pozorna harmonia. Jeśli nie ma miłości, to jednak zawsze może być wzajemne zrozumienie, poczucie dobrowolnie wziętego na siebie obowiązku przy założeniu rodziny, a więc spokój.

Najpospolitszym i najsmutniejszym dramatem epoki dziecięcej staje się dylemat nie do rozstrzygnięcia: — które z dwojga ma rację, po czyjej stronie stanąć, kogo bardziej ukochać?

Porachunki małżeńskie należy załatwiać dyskretnie, nie powołując na świadków dzieci. Nigdy nie zdoła się podnieść autorytetu własnego przez obniżenie autorytetu drugiej strony.

I jeszcze jedno. Nie liczmy nigdy na to, że dziecko jest za małe, że nic nie rozumie. Niestety. Tam, gdzie braknie doświadczenia, przyjdzie z pomocą usłużna intuicja. Zresztą wrażenia, przyjmowane narazie bez określenia, po latach, odtworzone w pamięci jak na kliszy zgubionej i dopiero co wywołanej, tym ostrzejszy sprawią ból.

Niesłusznym jest mniemanie, że im wcześniej zapoznamy się z brutalną prawdą życia, tym łatwiej z nią się pogodzimy. Przecież jeśli chronimy niemowlę przed niepogodą i ciężkostrawnymi pokarmami, dlaczego na barki młodzieży mamy zrzucać nadmierne ciężary moralne, które nie zahartują słabych jeszcze dusz, lecz poprostu je spaczą.

Dziś mówi się stale przy dzieciach o trudnościach materialnych, jakgdyby one mogły coś na to zaradzić. Każdy prezent, każda drobna przyjemność zatruta jest goryczą wiecznie brakujących pieniędzy.

Troska nad siły omotuje biedną główinę. Przeżywa nieraz bardziej tragicznie mniemaną nędzę, niż sami rodzice, którzy w celach „pedagogicznych" świadomie koloryzują sytuację, nie podając całości, nie wskazując sposobu wyjścia.

Czy nie wystarczy spokojna, rozsądna rozmowa na temat oszczędności, by dziecko zrozumiało, że istnieją pewne granice wydatków, dla każdego inne i że wyjście poza te granice jest występkiem. Takie postępowanie nie przesłoni mu nieba, przeciwnie nauczy tym bardziej cenić przyjemność, opłaconą groszem zaoszczędzonym, lecz nie „zlanym krwią i potem ojca", jak nieraz się mówi.

Uważajmy na słowa, gdyż to, co mówią rodzice, specjalnej nabiera wagi, a nasz autorytet przeciwko nam się obraca, gdy chodzi o rzucane na wiatr powiedzenia. Nie narzekajmy stale na złe czasy, nieudolne rządy, zły klimat, niesprawiedliwych nauczycieli, gdyż ten wybitnie polski nałóg krytycyzmu nieobliczalne niesie krzywdy przyszłemu pokoleniu.

Sugestia i autosugestia ma swoją niezaprzeczalną rację.

Ułóżmy więc lepiej inną formułkę. „Jesteś szczęśliwy, gdyż masz własną, wolną ojczyznę, masz rodziców, którzy cię kochają, nie tylko codzienne potrzeby twoje są zaspokojone, lecz korzystasz z rozrywek i przyjemności, a więc nie masz właściwie żadnych trosk, naukę powinieneś kochać, bo otwiera przed tobą nowe bajeczne światy. A więc uśmiechnij się!”

Dziecko smutne, ponure, noszące w sobie tajemnicę rodzinnej tragedii, albo poprostu nudy i malkontenctwa, przez ambicję staje się zamknięte, niedostępne dla dobrych wpływów.

Będąc podświadomie rozgoryczone na rodziców, przeczulone na punkcie domniemanej nędzy, zmienia się stopniowo w złośliwe, zazdrosne, ba, nieuczciwe stworzenie.

Dzieci naprawdę złych nie ma, są tylko źle chowane i nieszczęśliwe.

Nadzieja Drucka.

Gimnastyka przedlekcyjna w szkołach.

W niektórych szkołach jest sprawą względnie nową, w większości zaś już starym zwyczajem gimnastyka poranna przed lekcjami. Pomysł zapewne bardzo dobry, ale realizacja wygląda trochę smętnie. Czemu? Będę pisać o szkołach żeńskich, bo tylko w takich obserwowałam owe ćwiczenia dla zdrowia, a może ktoś z rodziców znający tę sprawę, opowie nam, jak to przedstawia się w szkołach męskich?

A więc dziewczynki ćwiczą w sukienkach, zamiast w kostiumach gimnastycznych, bo i jakże przebierać się na kilka minut? Nie warto! Gimnastyka odbywa się w korytarzach, salach, czasem w klasach nawet, jeżeli lokal szkoły jest mały. Większość nie ma ochoty ćwiczyć, skrępowana długimi rękawami, paskiem, pończochami, to też stara się wymawiać lub markować, że ćwiczy, o ile nikt z nauczycieli nie pilnuje.

Przysiadów robić nie można, bo nuż puści „oko” w pończoszce lub cała pęknie na kolanie? Przy wymachach rąk wyrywają się rękawy u bluzek i fartuchów, przy wszystkich zaś żywszych ruchach dziecko się poci, a pot nie mogąc parować, wsiąka w ubranie, w którym spędza się resztę dnia szkolnego. Pogarsza sprawę — i trzeba to wziąć pod uwagę — że w wieku przejściowym niektóre gruczoły wydzielają specjalnie dużo potu. Taka gimnastyka nie może być z korzyścią dla młodych organizmów, ponieważ zaprzecza elementarnym wymogom higieny i w konsenkwencji, zamiast rzeźkości i pobudzenia do pracy, daje spocenie się, zmęczenie z powodu nieodpowiedniego ubrania i nieprzyjemną woń (to lekko powiedziane!). W klasie gdy wpadnie do niej chmara takich, co ćwiczyły pilnie, słabszym, anemicznym dziewczynkom robi się wprost niedobrze od odurzającej woni potu i jedyną pociechą (jakże smutną!) jest fakt, że ćwiczących n a p r a w d ę jest bardzo mało.

Należy wspomnieć jeszcze o niszczeniu ubrania, co odbija się ujemnie na kieszeniach rodzicielskich.

Trzeba wejrzeć w tę sprawę, bo tak jak jest, to nie polepsza, ale pogarsza sytuację, powodując „nadprogramowo” zepsucie powietrza i tak często wiele pozostawiającego do życzenia ze względu na przepełnienie klas.

Matka.

* *

Przytaczamy wyjątek z listu naszego czytelnika, pana J. S., tyczący się również gimnastyki przedlekcyjnej:

...Chciałbym jeszcze poruszyć na łamach pisma, które przecież bezpośrednio związane jest z zagadnieniami wychowania i ze szkołą, pewną drobną sprawę z tego właśnie

zakresu, z zakresu szkoły. Jest to sprawa gimnastyki przedlekcyjnej. Sprawę tę znam z ustnych relacyj mego syna i poza tym z rozmów z nauczycielami w jego szkole.

Gimnastyka ta w zasadzie swej jest celowa, a w praktyce osiąga ten cel tylko wtedy, gdy składają się na nią dwie rzeczy: umiejętny dobór ćwiczeń i staranne wykonanie. Zajmę się nimi po kolei.

Staranny dobór ćwiczeń jest konieczny, gdyż gimnastyka ta posiada charakter specjalny i różni się, a w każdym razie powinna się różnić od normalnej lekcyjnej gimnastyki. Ma ona na celu lekkie rozciągnięcie mięśni, bardzo wskazane przed kilkugodzinnym siedzeniem prawie bez ruchu. Powinna ona mieć tego rodzaju orzeźwiający charakter, jak silne przeciągnięcie się po śnie. Pod słowem „lekki" powinno być podkreślenie, gdyż gimnastyka przedlekcyjna w żadnym wypadku nie może być męcząca, bo tym samym straciłaby swój cel: nie byłaby odświeżeniem, lecz znużeniem przed lekcjami. Dobierający ćwiczenia, to znaczy profesor gimnastyki powinien również, moim skromnym zdaniem, zwrócić uwagę, aby wykonanie ich nie kolidowało z czystością i trwałością mundurów, bo ćwiczenia odbywają się nie w stroju gimnastycznym, a w nich właśnie.

To są powody doboru odpowiednich ćwiczeń.

Drugą rzeczą jest samo wykonywanie tych ćwiczeń przez uczniów, samo ustosunkowanie się, nie tylko ich w tym wypadku, do tej gimnastyki.

Dozór nauczycieli nad wykonywaniem jest konieczny, gdyż jeżeli tak, jak w szkole mojego syna, ćwiczeniami na poszczególnych piętrach kierują wybrani w tym celu uczniowie, komenda ich nie zawsze spotyka się z należytym przyjęciem. Przy tym staranność wykonania jest konieczna, bo inaczej ćwiczenie traci swój charakter do tego stopnia, że z wykonania nie można poznać komendy.

Spotykałem się dość często ze zdaniem, że gimnastyka przedlekcyjna nie spełnia swoich zadań, a nawet że w ogóle jest bezcelowa. Jednakże sądzę, że po uwzględnieniu tych poprawek, należy uważać ją za b e z w z g l ę d n i e celową.

S P R A W O Z D A N I A

Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania.

Siódmy Międzynarodowy Kongres Ligi Nowego Wychowania, który odbył się w sierpniu r. ub. w Cheltenham (Anglia), obchodził 21-szą rocznicę założenia tego wszechświatowego związku. Od początku swego istnienia stawiała sobie Liga za cel znalezienie rozwiązania dla zagadnień, przed którymi stanęła ludzkość, przez wychowanie nowych pokoleń. Liga pragnie, aby narody nauczyły się nawzajem rozumieć wartości, jakie każdy wnosi do kultury świata, uważając, że dla zabezpieczenia cywilizacji współczesnej równie ważne, jak wychowywanie dobrych obywateli każdego narodu, jest przygotowanie przyszłych „obywateli całego świata", zdolnych do współpracy międzynarodowej. Liga powstała w czasie wielkiej wojny, jednocząc pedagogów wszystkich narodowości, pełnych wiary, że przyszłość pozwoli zrealizować ideał lepszej, harmonijniejszej ludzkości, przygotowanej przez rozumne wychowanie do współpracy dla celów ogólnoludzkich.

Entuzjastycznej i pełnej poświęcenia pracy pedagogów, psychologów i myślicieli świata całego przyświecał szczery zapał i wspaniały rozwój Ligi we wszystkich krajach pozwalał jej rokować wielkie nadzieje. Niestety, ostatnie lata przyniosły Lidze wiele rozczarowań.

Praca Ligi poniosła ostatnio poważne straty w Niemczech przez zlikwidowanie sekcji niemieckiej Ligi oraz „wolnych szkół", których rozwój rokował wielkie nadzieje. Nikt

się więc nie dziwił, że ani Niemcy, ani Włochy nie przysłały delegatów na Kongres, ani że zawiodła również i Rosja, której przedstawicieli oczekiwano pierwotnie.

Wbrew potężnym postępom techniki, które zmierzają przecież do przezwyciężenia dzielących świat przestrzeni, do ułatwienia narodom wzajemnego porozumienia przez rozwój radia i telewizji, przez film, przez lotnictwo, granice stają się coraz trudniejsze do przebycia, czy to z przyczyny natury ekonomicznej, czy też politycznej.

Mimo tych przeszkód, w Cheltenham, pięknej stacji klimatycznej angielskiej, zgromadzili się przedstawiciele 60-ciu prawie narodów, w liczbie 1500 osób, przybyłych naprawdę ze wszystkich krańców świata. Można tu było spotkać, obok licznych przedstawicieli wszystkich krajów Europy, Ameryki i Australii, również obywateli z Dalekiego Wschodu, Chińczyków, Japończyków, Syjamczyków, obywateli Indii w białych turbanach i urocze Hinduski w ich malowniczych „sari".

Wbrew dziejom, nad którymi zawisł ciężki mrok „międzynarodowej anarchii" (tak nazwał obecny układ stosunków politycznych jeden z prelegentów, znany historyk angielski, prof. Geoch) Kongres wysunął jako temat główny „Wychowanie a wolne społeczeństwo". Oprócz referatów tematu głównego odbywały się obrady komisyj oraz kursy specjalne, poświęcone poszczególnym zagadnieniom i metodom wychowawczym.

Kongres trwał 14 dni i dawał tak bogaty materiał, że mimo ograniczenia się do prac paru tylko komisyj, uczestnicy z trudem mogli znaleźć chwilę wolnego czasu w natłoku wykładów, posiedzeń i pokazów.

Niektóre zagadnienia tak żywo pochłaniały opinię, że dla ich dalszego roztrząsania tworzyły się specjalne grupy dyskusyjne. Wspomnieć tu należy zagadnienie wychowania w Rosji Sowieckiej, oraz kwestię wychowania religijnego.

Wychowanie w Rosji referowały dwie bardzo entuzjastyczne, ale niedość kompetentne prelegentki, z których jedna, choć Rosjanka z pochodzenia, wychowała się w Anglii i wyszła zamąż za Anglika, a w Rosji Sowieckiej spędziła zaledwie trzy miesiące, druga, Angielka, była przez trzy lata nauczycielką w anglo-amerykańskiej szkole w Moskwie, a więc w instytucji raczej prowadzonej na pokaz i mało miarodajnej. Dyskusję wzbudziły szczególniej kwestie braku wolności przekonań, propagandy politycznej i antyreligijnej w szkołach.

Co do dyskusji nad wychowaniem religijnym, wszczęła się ona po przepięknym wykładzie, którym znany psycholog genewski, prof. Bovet zainaugurował Kongres: „Religia jako czynnik wyzwalający, czy też tłumiący wolność?" Prof. Bovet określił religię ze stanowiska psychologa jako wielką namiętność, która sprawia, że jednostka swoje ciasne cele osobiste gotowa jest podporządkować i złożyć w ofierze wzniosłym i wysokim celom ponadludzkim.

W związku z tematem głównym omawiane było szeroko zagadnienie rozwoju wolnej jednostki przez wychowanie. Znalazło ono ciekawe oświetlenie w referatach wybitnych psychologów: Dr Hadfielda (Londyn), Dr Redla (Wiedeń) i Charletona Washburne (Winnetka St. Zj. Am.), znanego pedagoga, twórcy systemu Winnetka.

Dr Hadfield przeciwstawiał się tym pojęciom wolności w wychowaniu, według których miałaby ona polegać na pozostawieniu swobody wszystkim impulsom i zachciankom dziecka. Dzieci chowane takim systemem wyrastają nie na ludzi wolnych, a na kapryśnych, chwiejnych i nieopanowanych nerwowców. Wolna osobowość nie rozwija się w chaosie nieokiełznanych instnktów, przeciwnie, jest ona wynikiem ich sharmonizowania i opanowania. Prawdziwa wolność płynie tylko z wewnątrz.

Małe dziecko, pozostawione samo sobie w imię doktryny wolnego rozwoju, czuje się opuszczone, staje się lękliwe i niespokojne. Dziecko potrzebuje atmosfery miłości, opieki i bezpieczeństwa, w której mogłoby swobodnie, we właściwym sobie zakresie, zdobywać doświadczenie życiowe.

To samo stwierdził Dr Redl, młody psycholog wiedeński, kierownik kilku poradni psychologicznych. Prawdziwej wolności przeciwstawił on z jednej strony stłumienie, kiedy człowiek boi się własnych instynktów, nawet wówczas, gdy im się nie przeciwstawia głos rozumu ani sumienia, z drugiej zaś strony samowolę, „rozwydrzenie", kiedy instynkty są wolne, a zato rozum i sumienie znajdują się w ich niewoli.

Otóż wychowanie powinno prowadzić do tego, aby dziecko nie rozwinęło się w człowieka o sztucznie, chorobliwie stłumionym bogactwie sił psychicznych, ani w samowolnego, rozkapryszonego niewolnika instynktów. Na zachowaniu równowagi pomiedzy stłumieniem a samowolą powinno polegać wychowanie wolnej jednostki, które jednak może być osiągnięte tylko wówczas, o ile sami wychowawcy, a więc przede wszystkim sami rodzice dążą do osiągnięcia takiej harmonii.

Carleton Washburne mówił o niebezpieczeństwie urabiania poglądów młodzieży we wszelkich zagadnieniach spornych, co do których różne grupy społeczeństwa różne żywią przekonania. Unikanie zagadnień spornych w szkole również nie stanowi rozwiązania sprawy, bo przecież poglądy dziecka zostają urabiane przez dom, przez środowisko, przez zasłyszane opinie i poglądy. Pomóc w rozwinięciu jednostki wolnej może tylko kierowanie umysłu młodzieży, tak, aby ta wyrobiła w sobie umiejętność samodzielnego myślenia, umiejętność samodzielnego powzięcia decyzji i ponoszenia za nią odpowiedzialności, a okazję do tego może dać pedagog młodzieży na każdym kroku w życiu społeczności szkolnej.

Zagadnienie wolności przez wychowanie wiąże się z zagadnieniem wolności w życiu rodzinnym. Bardzo bogaty w materiał psychologiczny referat dr Isaacs, którego skrót, ze szczególnym uwzględnieniem wniosków pedagogicznych znajdą czytelnicy w numerze niniejszym, podkreślił doniosłość wpływu obojga rodziców na rozwój dziecka. Dalsze dwa referaty, poświęcone życiu rodzinnemu, stanowiły jakby uzupełnienie referatu poprzedniego. Dr Grünberg, znana w Ameryce autorka dzieł pedagogicznych i sama zresztą matka czworga dzieci, mówiła o życiu rodzinnym w Ameryce, narażonym na napaści w imię wolności i postępu. Młode matki amerykańskie skłonne są do nazbyt „objektywnego", teoretycznego podchodzenia do swoich zadań macierzyńskich.

W życiu rodzinnym za wiele mówi się o prawach, a za mało o odpowiedzialności, a trzeba pamiętać, że to życie polega właśnie na wzajemnym przystosowaniu się do siebie zarówno męża do żony, rodziców do dzieci, jak i dzieci do rodziców.

M-me Guéritte, francuska działaczka pedagogiczna, scharakteryzowała życie rodzinne we Francji, gdzie autorytet rodzicielski jest jeszcze bardzo silny, a czasem zanadto ciąży nad dziećmi. I ona również podkreślała konieczność sharmonizowania wzajemnych praw i przywilejów rodziców i dzieci.

Z prac rozmaitych sekcyj wspomnieć należy o sekcji psychologicznej, gdzie wiele mówiono o zagadnieniu ocen egzaminacyjnych, w których nieraz trudno o objektywizm, a nawet o jednomyślność wśród członków jednej komisji egzaminacyjnej, jak również o wpływie egzaminów na psychikę młodzieży. Zresztą to samo zagadnienie omawiała specjalna komisja „badania egzaminów", która naogół skłania się, w miarę możności, do zasady zastępowania egzaminów testami psychologicznymi.

Dla nas specjalnie interesująca jest praca komisji współpracy domu i szkoły, której obrady organizowała międzynarodowa Federacja Współpracy Domu i Szkoły pod przewodnictwem Miss Ishbel Mac Donald, córki b. premiera Anglii.

Sekcja ta przyjęła jako hasło swych obrad zasadę: „poznajmy dziecko całkowite", i rozpatrywała ją od strony korzyści, jakie to poznanie przynosi zarówno szkołę, jak i rodzicom.

Dawna szkoła stawiała sobie przede wszystkim jako cel zadanie nauczania; szkoła dzisiejsza ma na widoku cel o wiele szerszy, cel wychowania pełnego, harmonijnego człowieka, zdatnego do przyszłej współpracy obywatelskiej.

Dlatego też nauczyciela interesuje nie tylko doza wiadomości, jakie wtłoczyć musi w głowy swoich uczniów, ale całe życie dziecka, jego dyspozycje fizyczne, uczuciowe, umysłowe, a w tym celu poznać musi życie dziecka nie tylko w obrębie szkoły, ale i poza szkołą, a więc przede wszystkim w domu rodzinnym.

Wobec tych nowych zadań wychowawczych szkoły, ścisła łączność pomiędzy domem a szkołą staje się nieodpartym nakazem. Ścisła współpraca jest tym potrzebniejsza, że dom i szkoła, to dwa światy, których wymagania nieraz trudno bywa dziecku pogodzić. Tylko dzięki wprowadzeniu istotnej współpracy między domem a szkołą zapobiec można szkodliwemu oddziaływaniu takich rozbieżności na psychikę dziecięcą. Na to jednak, aby współpraca mogła istnieć, należy przemóc zapory uczuciowe z obu stron, zarówno nieufność nauczycielstwa do wdzierającego się w atmosferę szkoły obcego elementu rodzicielskiego, jak i nieufność rodziców w stosunku do szkoły. Rodzice często nie rozumieją celów i metod szkoły dzisiejszej, pojmując ją nadal na wzór dawnej szkoły „nauczającej". Zresztą i zazdrość o wpływ na duszę dziecka odgrywa pewną rolę w rodzicielskiej nieufności. A prócz nieufności jest i obojętność. Powierzyliśmy szkole dziecko, niech ona sobie z nim radzi, jak chce i potrafi.

Sekcja współpracy Domu i Szkoły stwierdza, że w różnych fazach rozwoju dziecka współpraca domu i szkoły różny winna przybierać charakter: inny w przedszkolu (do lat 7-u), inny w szkole niższej (7 — 12) lat, inny w wieku dojrzewania. W dyskusji rzucono tu słuszną uwagę, że młodzież dorastająca odczuwa najczęściej współpracę rodziców ze szkołą jako zmowę dorosłych przeciwko młodzieży. Zapobiec temu można i trzeba, wciągając młodzież do współpracy, np. przez urządzanie dla niej wieczorów dyskusyjnych, przez współdziałanie z organizacjami społecznymi młodzieży, jak harcerstwo, Czerwony Krzyż itp. W sprawozdaniu amerykańskim, nadesłanym do międzynarodowej Federacji Współpracy Domu i Szkoły wspomniano, że na ostatnim zjeździe organizacyj szkolno-rodzicielskich zabierali również głos i przedstawiciele młodzieży, którzy mówili o dążeniach, pragnieniach i potrzebach pokolenia.

Podwaliny współpracy domu i szkoły leżą w przedszkolu. Tutaj odbywa się dzień po dniu wzajemne oddziaływanie rodziców i nauczycieli, wzajemne uzupełnianie wiedzy o dziecku.

Im starsze dziecko, tym szerszy świat jego przeżyć, tym bardziej wychodzi jego życie poza ramy zarówno szkoły, jak i życia rodzinnego. Ale i w tym rozszerzającym się zakresie przeżyć winna młodzież znaleźć zrozumienie i radę, zarówno ze strony domu, jak i szkoły.

Stwierdzono na Kongresie, że w celu dobrej współpracy domu i szkoły potrzebne jest jak największe zbliżenie nauczyciela do rodzin uczniów. W Ameryce nauczyciele przedszkoli i szkół początkowych odwiedzają rodziny uczniów, a próby takiego bezpośredniego zbliżenia na terenie domu przedsiębrane są w wielu krajach.

Jednogłośnie jednak stwierdzili wszyscy przedstawiciele nauczycielstwa na Kongresie, że do tego zbliżenia trzeba dać nauczycielowi więcej czasu, niż posiada go obecnie, odciążając go od nadmiaru pracy, jakim jest najczęściej obarczony, aby mógł w całej pełni poświęcić się swym zadaniom wychowawczym i pogłębić znajomość dziecka przez zbliżenie się do jego środowiska rodzinnego.

Poznanie dziecka wymaga wiedzy psychologicznej i nieraz stawia nauczyciela przed zadaniami, którym sam, bez pomocy psychologa, podołać nie może. Współpraca nauczyciela i lekarza szkolnego z psychologiem staje się nakazem przewodnim. Trzeba tu nadmienić, że instytucja psychologów szkolnych mało gdzie znalazła tak szerokie zastosowanie, jak w Polsce. To, co już u nas jest w stadium realizacji, w Anglii jest dopiero postulatem na przyszłość. Dodać tu zresztą należy, że w kraju o tak szczęśliwym naogół położeniu ekonomicznym i o tak wysokim poziomie kultury, jakim jest Anglia, potrzeby poradnictwa nie są może tak wielkie i tak palące, jak u nas. W każ-

dym razie, sprawozdanie z naszych placówek poradnictwa psychologicznego wzbudziło w sekcji psychologicznej Kongresu duże zainteresowanie i uznanie dla rozległości dokonanej pracy.

Doniosłość pracy psychologa w łączności z domem i szkołą podkreślił na sekcji Współpracy Domu i Szkoły Dr Redl z Wiednia, który ostrzegając przed dezorientacją, jaką źle przetrawione wiadomości psychologiczne mogą szerzyć w umysłach rodziców, twierdził, że instytucją przyszłości stać się winna poradnia psychologiczna dla rodziców, wszelkie bowiem zaburzenia i trudności w rozwoju dziecka dadzą się najczęściej sprowadzić do błędów wychowawczych, popełnianych przez rodziców, a nawet wprost do konfliktów psychicznych, przeżywanych przez nich, a które odzwierciadlają się we wrażliwej psychice dziecięcej.

Uczestnicy obrad Sekcji zgodnie podkreślali obopólne korzyści, płynące ze współpracy domu i szkoły, zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli. Współpraca grup rodzicielskich w ścisłym, osobistym kontakcie z nauczycielem, winna stanowić podstawę zrzeszeń rodzicielsko-nauczycielskich.

Zrzeszenia te, celem rozszerzenia zakresu swej działalności, winny otrzymywać kontakt z organizacjami kulturalno-oświatowymi o celach pokrewnych i z organizacjami społecznymi młodzieży.

W referacie swym „Współpraca domu i szkoły w różnych krajach", przewodniczący sekcji, Dr Crawley, z uznaniem wspomniał o pracy, dokonanej w Polsce na tym polu, a rozdział, traktujący o tej pracy w wydawnictwie Pracowni Wychowawczej przy Muzeum Oświaty i Wychowania „Towards a new education" („Ku nowemu wychowaniu"), przeznaczonym dla Kongresu, wzbudził powszechne zainteresowanie uczestników sekcji.

Wspomnieć jeszcze należy, że w czasie trwania Kongresu urządzona była wystawa twórczości dzieci, gdzie podziwiać było można prace z dziedziny malarstwa i rzeźby dzieci wszystkich narodów. Specjalną uwagę zwracały świetne rysunki dzieci chińskich, prześliczne akwarelowe studia obłoków, nadesłane ze szkół japońskich, pełne szczególnego uroku rysunki dzieci Indian czerwonoskórych, oraz odznaczające się niezwykłym poczuciem plastyki i ruchu rzeźby dzieci południowo-afrykańskich, nie mówiąc już o świetnych rysunkach, nadesłanych przez szkoły francuskie, angielskie, amerykańskie, kanadyjskie i nawet sowieckie. Polska dała specjalną wystawę rysunków i robót ręcznych, która wzbudziła duże zainteresowanie naszymi metodami nauczania rzemiosł i robót ręcznych w połączeniu z rysunkami. Dyrektor Wydziału Sztuki m. Londynu, otwierając wystawę, podkreślił, że Polska wykazała, iż młodzież może wypowiadać się twórczo nie tylko za pomocą rysunku, ale również i za pomocą robót ręcznych, a sposób wykonania prac przez Szkolnictwo Zawodowe jest wyrazem wysokiej kultury Polski.

J. B.

MIGAWKI.

Tramwaj. Wszystkie miejsca siedzące zajęte, ale tłoku niema. Na jednej ławce siedzi bardzo mizerna matka i obok niej anemiczny, wyraźnie bardzo zmęczony chłopczyk. Naprzeciwko zażywny, starszy pan o zdobywczym spojrzeniu dawnego lwa salonów, z miną wielce zadowoloną z siebie, otulony bogatym futrem.

Wchodzi korpulentna pani. Bardzo kolorowa twarz, złota fryzura i opuchnięte nogi na ogromnie wysokich obcasach. Wtacza się, dysząc lekko jakby zmęczona tą swoją barwną młodością, jakkolwiek rumieniec wiosny krasi jej twarz, usta lśnią najświeższą czerwienią, a oczy giną pod gęstą firanką czarniutkich jak sadza rzęs.

Chytre, szybkie spojrzenie w kierunku jak najkorzystniejszego ulokowania swej bujnej postaci i w lot upatrzona ofiara do ustąpienia miejsca. Tym razem jest nią

mizerny chłopiec naprzeciwko pana w bogatym futrze. Pani wtłacza się między ławki, najbardziej dyktatorskim na świecie wzrokiem przeszywa chłopca, a słodziutkie jej oczy wymagają zdecydowanie: "wstań chłopcze, ja usiądę".

Chłopiec jest bardzo zmęczony, nie widzi ani wezwania w oczach pani, ani jej wzgardy i porozumiewawczej wymiany spojrzeń z panem w futrze. Nie słyszy urągliwego westchnienia z jej piersi, świadczącego o tragicznej rezygnacji.

Pan w futrze wstaje niedbale i eleganckim ruchem światowca wskazuje pani swoje miejsce. Znowuż wzgardliwe spojrzenie w stronę matki z synem i wielka mowa o wychowaniu dzisiejszej młodzieży, która rozsiada się wygodnie, a starsi muszą ustępować miejsca. „...Tak dziś matki wychowują synów..." ubolewa pan, chcąc w ten sposób nagrodzić sobie swoją rycerskość.

Matka chłopca milczy, przycina drżące wargi, a na zmizerowanej jej twarzy w miarę słów pana w futrze wykwita ceglasty, palący rumieniec wstydu. Chłopiec pewno tego nie słyszy, napewno nie rozumie, bo jego blada twarzyczka ufnie opiera się na ramieniu matki, a oczy przymykają się bardzo zmęczone. Chciałoby się krzyknąć temu panu jakieś wielkie „zamilknij!" ale jakże robić awanturę w tramwaju? I czy to coś pomoże?

Tylko narzuca się pytanie, czy naprawdę ta bajecznie kolorowa pani, cała pochłonięta staraniem o swą młodzieńczość i może wskutek tego nawet zmęczona, ta pani, której wiek prawdziwy daje prawo do ustępowania jej miejsca, ale która stara się być bardzo młoda i chce, żebyśmy w to koniecznie uwierzyli, czy naprawdę wobec tego ona ma siedzieć, czy wymizerowane, zmęczone widocznie dziecko?...

*

* *

W tramwaju duży tłok. Chłopiec z olbrzymim tornistrem, z rulonem rysunków prawie jak on sam dużym, w ręku jeszcze worek z jakiemiś narzędziami, a w dodatku palto na wyrost, utrudniające mu ruchy. Wszyscy go popychają, sykają gniewnie na tornister, zaczepiają o worek, gniotą rysunki.

Zwalnia się miejsce obok, chłopiec siada z ulgą, przyciskając do serca swoje cenne bagaże.

A nad nim złe, zawistne spojrzenia dorosłych, jak śmiał, przecież to oni powinni siedzieć.

*

* *

Rano. Tramwaje przepełnione. Na przystanku dużo ludzi. I tak wszyscy nie wsiądą. Jakaś starsza kobieta — owszem, trzeba pomóc, a dalej wpycha się kto może siłą, aby pojechać. Dzieci? Dzieci są słabsze, dadzą się odepchnąć. Niektóre pojadą, osłaniane silną ręką ojcowską, ale inne? Pojadą, muszą pojechać, żeby nie spóźnić się do szkoły. Pojadą... na stopniach, na buforach. Kto zresztą ma czas o tym myśleć?...

*

* *

Czasem dziecko jest słabe, przeszkadza, można odepchnąć, czasem znowuż ma młode nogi, może postać, jak kiedy, jak wygodniej. Cudze dziecko, obce, nic nas nie obchodzi. Własne... jest klejnocikiem, skarbem jedynym, to, co zrobi, jest cudowne i każdemu powinno sprawić przyjemność.

*

* *

Do tramwaju wsiada matka z dwuletnią może dziewczynką. Mała ubrana jest w śliczną szubkę, kapturek z piękną kokardą pod brodą, ale kalosze ma zachlapane błotem i hojnie obdarza nim sąsiadów, machając wesoło nóżkami. Matka widzi to, ale jest tak oczarowana swoim skarbem, że nie zwraca na to uwagi, nawet nie przeprasza, chociaż mogłaby inaczej posadzić dziecko, żeby nie niszczyło nikomu ubrania. Ale te nóżki są cudem, radością dla matki, jakże więc mógłby ktoś mieć jakąś pretensję o pobłocony płaszcz?... Dzidzi tak ślicznie macha nóżkami, tak się zaśmiewa przy tym, że matka promienieje i ma wygląd, jakby chciała powiedzieć: „cieszcie się, że dotknęły was te radosne nożyny w swojej dziecięcej, ruchliwej wesołości".

*

* *

Po słonecznej stronie ulicy idzie pani, prowadząc za rączkę chłopca, który toczy za sobą wspaniały, drewniany tramwaj, pewno dar Mikołaja z ostatniej gwiazdki. Nagle tramwaj wywraca się, zaczepiony o futro jakiejś pani, która nie może się wyplątać, uszkadzając sobie okrycie. Zaniepokojony wzrok matki chłopca kieruje się na zabawkę. Po chwili westchnienie ulgi i z uśmiechem radosnym mówi: „maleństwo kochane, myślałam, że zabawka się zepsuła, ale widzisz, kochanie, nic — szczęśliwie. Tramwaj zdrów". I idzie dalej, nie przeprosiwszy nawet pani, której dziecko uszkodziło jednak futro.

*

* *

Ciepły, słoneczny dzień. Na ulicach dużo baloników i dużo dzieci. Jedne i drugie ślicznie kolorowe. Jadą wózki środkiem chodnika, niektóre olbrzymie jak średniowieczne karoce, niektóre aerodynamiczne jak cud — auta XX wieku, jadą energicznie i zdecydowanie prąc naprzód, bez względu na resztę publiczności, przecież bobo jedzie na spacer, więc z drogi. Najbardziej nerwowy kierowca samochodu więcej zważa na pieszych, niż taki pojazd. Obok wózków idą dzieci prowadzone za rączki, szeroko, całą ulicę zajmują, tak że chcąc je wyminąć, trzeba nie rzadko schodzić na jezdnię. Suną z dumnymi minami matki i piastunki, ale ani im się śni skupić jakoś dzieci, żeby przechodnie, idący szybciej, mogli korzystać również z chodnika.

Dziecko jest skarbem, to prawda, ale moglibyśmy tu bardzo łatwo zacząć wychowywać przyszłego obywatela, tłumacząc mu, że nie cała ulica jest dla nas, że trzeba ustąpić, żeby nas mogli mijać wygodnie. To byłoby nawet bardzo pedagogiczne.

„Iks".

RODZINA I DZIECKO

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY ZAGADNIENIOM WYCHOWANIA DZIECKA W DOMU, W SZKOLE I W ŚRODOWISKU.

Redaktor: JANINA RENDZNEROWA

Wydawca w imieniu Tow. Kultury i Oświaty
IRENA POSSELTÓWNA

Prenumerata wynosi: kwartalnie (3 zeszyty) — zł. 2.40
rocznie (10 zeszytów) — zł. 7.50

PRENUMERATA ULGOWA DLA KÓŁ RODZICIELSKICH opłacających prenumeratę zbiorową (od 10 egzemplarzy) wynosi 70 groszy za numer

Cena numeru pojedyńczego 1 zł.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Warszawa, Zakopiańska 31, tel. 10.05-11

(godz. 8 — 10 i 16 — 17). Konto P. K. O. 14020

Konto pocztowe do przekazów rozrachunkowych 732

Zgłoszenia osobiste w sprawach redakcji i administracji Świętokrzyska 30 m. 8, tel. 6.40-53, w poniedziałki, środy i piątki w godz. 13 — 14 i wtorki w godz. 18 — 19

Prenumeratę przyjmuje poza tym księgarnia Biblioteki Polskiej, Warszawa, Nowy Świat 23-25.

Rękopisów niezamówionych Redakcja nie zwraca; prace winny być pisane na maszynie na jednej stronie arkusza